



MINISTERIO DE  
**educación**

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA  
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

**PROFOCOM**



*Unidad de Formación No. 10*

# **Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera**

## **Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones**

(Educación Regular)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

**Colección:**

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

**Unidad de Formación No. 10**

Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera  
Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones  
Documento de Trabajo - Segunda Edición

**Coordinación:**

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional  
Viceministerio de Educación Regular  
Dirección General de Formación de Maestros  
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional  
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe

**Redacción y Dirección:**

Equipo PROFOCOM

**Cómo citar este documento:**

Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 10 "Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera - Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

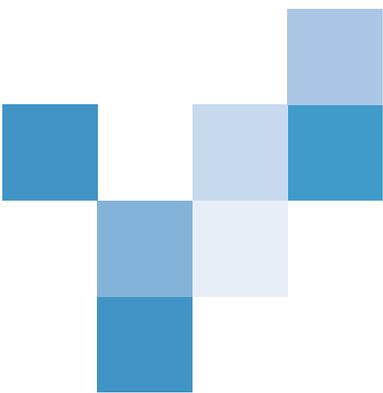
**LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA**

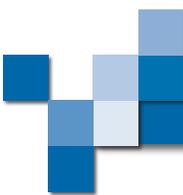
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

# Índice

<b>Presentación</b> .....	<b>3</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Uso de lenguas originarias .....	7
<b>MOMENTO 1. Sesión Presencial</b> .....	<b>9</b>
TEMA 1. Formas de comunicación y de lenguajes utilizados en nuestros pueblos y naciones.....	9
Preguntas problematizadoras .....	9
TEMA 2. Diversos sistemas de lenguajes utilizados para comunicarnos en el mundo.....	14
Preguntas problematizadoras .....	14
TEMA 3. La lengua en los procesos comunicativos dialógicos .....	19
Preguntas problematizadoras .....	19
<b>MOMENTO 2. Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa</b> .....	<b>29</b>
I. Actividad de Autoformación .....	30
II. Actividad de Formación Comunitaria.....	70
III. Actividad de Concreción Educativa .....	70
<b>MOMENTO 3. Sesión Presencial de Socialización</b> .....	<b>76</b>
<b>Producto de la Unidad de Formación</b> .....	<b>76</b>







## Presentación



**E**l Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- ✿ “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema



educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- ✿ “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- ✿ “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- ✿ “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

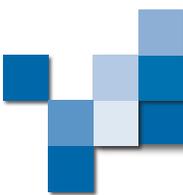
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- ◆ Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- ◆ Los contenidos curriculares mínimos.
- ◆ Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

**Roberto Aguilar Gómez**  
**MINISTRO DE EDUCACIÓN**





## Introducción



A partir de la presente Unidad de Formación se trabajan aspectos más concretos que orientan la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a través del desarrollo de los elementos curriculares en las Áreas de Saberes y Conocimientos bajo la perspectiva de la visión de los Campos de Saberes y Conocimientos y los enfoques de las Áreas.

En la presente Unidad de Formación se continúa con el desarrollo de los elementos curriculares del Modelo Educativo relacionados al desarrollo de conocimientos o contenidos de las Áreas, de forma crítica y reflexiva y no de manera acrítica o la simple repetición o memorización.

Con esta finalidad, el abordaje de los conocimientos se enmarca en la metodología desarrollada en las anteriores Unidades de Formación que inicia con la problematización de la propia práctica y experiencia de la maestra y maestro participante; luego estas reflexiones deben ser confrontadas con las lecturas propuestas en cada uno de los temas. Estas lecturas deben ser abordadas de manera crítica y reflexiva de forma que permita a la maestra y maestro participante generar sus propias conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas, a partir de su experiencia y las lecturas realizadas.

Con base en estas orientaciones, las Unidades de Formación de las Áreas de Saberes y Conocimientos están organizadas en tres temas; en cada tema se abordan determinados conocimientos o contenidos del Área, que se desarrollan de acuerdo a las orientaciones realizadas en el párrafo anterior. Incorpora también las actividades para los momentos de la Sesión Presencial (8 horas), Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) y Sesión Presencial de Socialización (4 horas), así como las actividades de Formación Comunitaria, Autoformación, Concreción Educativa y el Producto.

Respecto de las Facilitadoras y los Facilitadores hay que considerar que poseen formación en alguna especialidad y nivel (inicial, primaria o secundaria), por lo que abordaran su rol de manera general; sin embargo, deben conocer el sentido y la estructura de la actual Unidad de Formación de manera que guíen y orienten adecuadamente la realización de sus actividades.

Al inicio de la Sesión Presencial de 8 horas, al presentar la actual Unidad de Formación, la o el Facilitador debe explicar con claridad lo siguiente:



1. La importancia de trabajar a través de la problematización de la propia experiencia.
2. El sentido crítico con que debe abordarse las lecturas de trabajo.
3. Las conclusiones que deben emerger de la confrontación de la experiencia y el texto de lectura sugerida.

La **problematización de la experiencia** se trabajará a través de preguntas problematizadoras y otras actividades respecto a la práctica educativa que la o el maestro desarrolla en el área correspondiente; problematización de los contenidos del área para su apropiación crítica; problematización de los contenidos de las áreas en función de su vínculo con la realidad.

Esta forma de abordar los conocimientos o contenidos de las áreas de saberes y conocimientos debe dar lugar al debate, reflexión y discusión sobre los temas planteados en el desarrollo de la Unidad de Formación y plasmarse en la práctica educativa de maestras y maestros en el desarrollo de las clases con las y los estudiantes.

Las **lecturas de trabajo** propuestas deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben apoyar en la profundización del debate y discusión y no tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas; son un insumo para que maestras y maestros aperturen el debate y profundicen el análisis de los temas abordados.

Como se ha indicado en párrafos anteriores estas lecturas deben ser cotejadas con nuestras propias prácticas y experiencias para generar conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas abordados. En la metodología Práctica, Teoría, Valoración y Producción, esta última parte constituiría el momento de la Teoría y las actividades anteriores son parte de la Práctica.

Con base en estas explicaciones e indicaciones metodológicas se iniciará con el desarrollo de la presente Unidad de Formación.

## Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes en nuestros pueblos y naciones, mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores, promoviendo la cooperación y respeto mutuo, para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.

## Criterios de evaluación

**SABER:** *Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes en nuestros pueblos y naciones.*

- ❖ Relación de los contenidos con los diferentes aspectos de la realidad.
- ❖ Explicación de los temas desarrollados desde diferentes puntos de vista.



- ◆ Utilización de conceptos y categorías de los temas tratados en el análisis y reflexión de los diferentes temas.

**HACER:** *Mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores.*

- ◆ Reflexión crítica sobre su práctica educativa.
- ◆ Análisis comparativo de las formas de enseñanza tradicionales, las formas de enseñanza emergentes del MESCP y las lecturas realizadas.
- ◆ Recuperación crítica de su experiencia como maestra o maestro.

**SER:** *Promoviendo la cooperación y respeto mutuo.*

- ◆ Colaboración entre participantes.
- ◆ Respeto a la opinión de las y los demás participantes

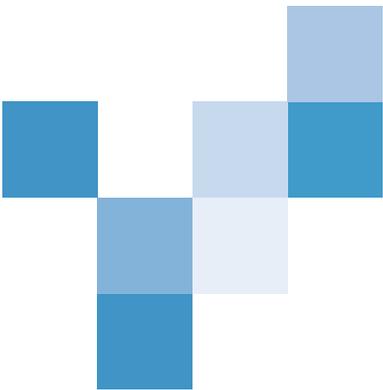
**DECIDIR:** *Para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.*

- ◆ Producción de conclusiones emergentes de la confrontación de la experiencia propia y las lecturas realizadas.
- ◆ Explicación adecuada de las realidades educativas practicadas de forma tradicional.

## Uso de lenguas originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación; de acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.





## Momento 1

### Sesión Presencial (8 horas)

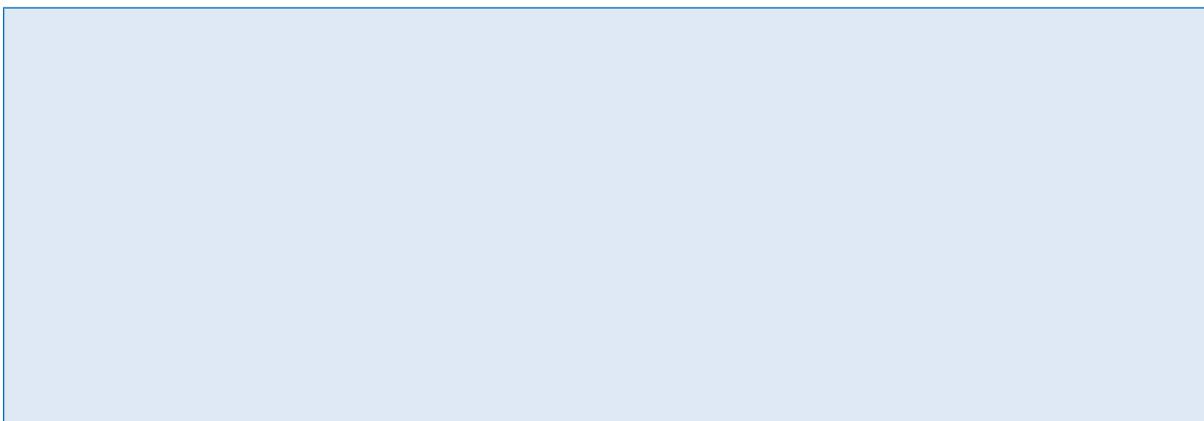
En esta sesión las y los maestros participantes trabajan organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos y realizan las siguientes actividades.

#### TEMA 1: Formas de comunicación y de lenguajes utilizados en nuestros pueblos y naciones

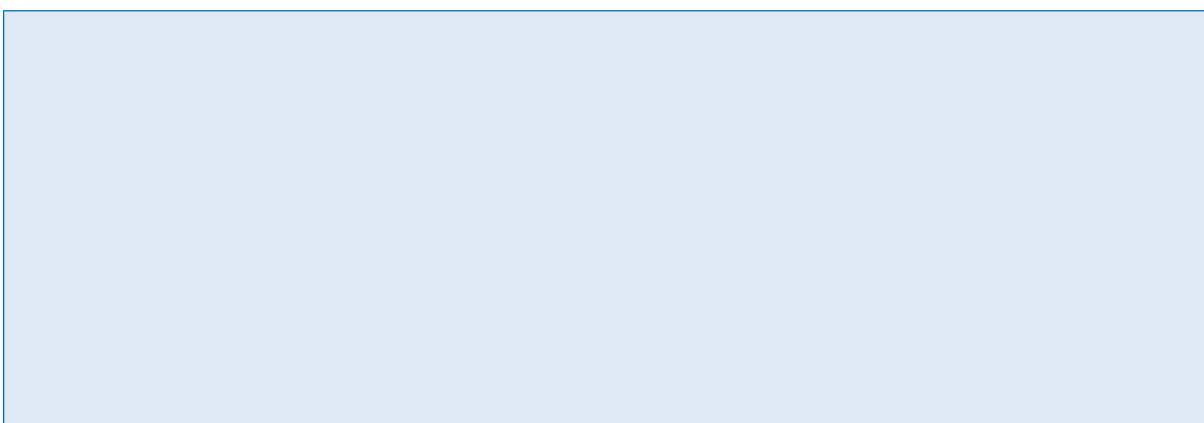
##### Preguntas problematizadoras

Las preguntas que tenemos a continuación nos deben ayudar a reflexionar sobre los temas tratados en cada una de ellas:

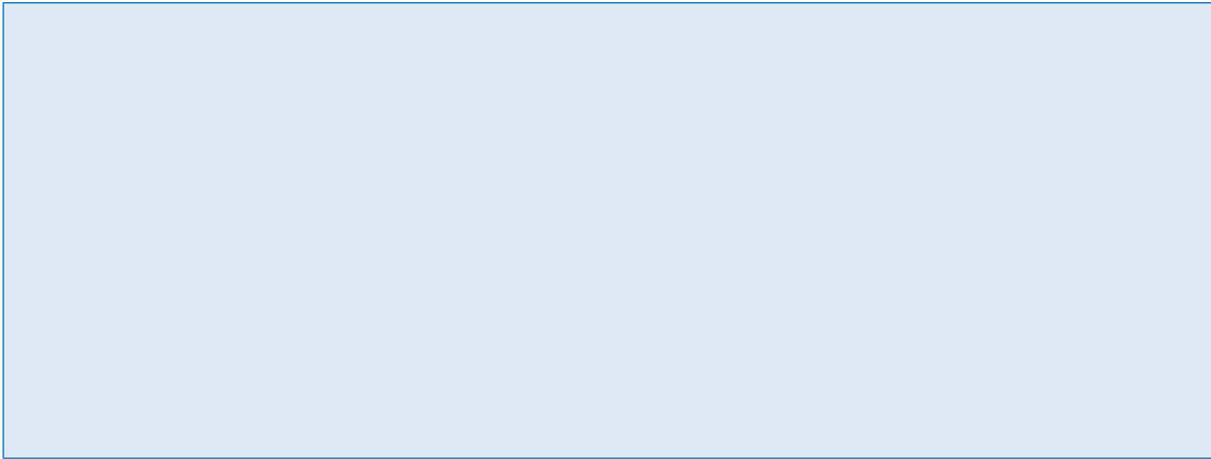
1. Las comunidades de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs) de la época precolonial eran poseedoras de diversos sistemas de lenguajes ¿Cómo aplicaban estos sistemas para comunicar ideas, pensamientos o sentimientos?



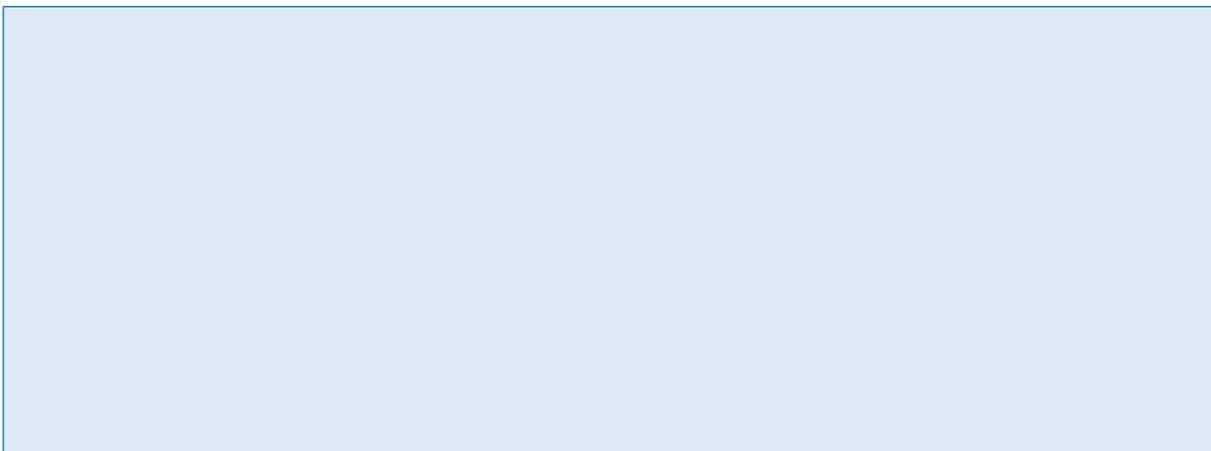
2. Las formas de comunicación que utilizaban las comunidades de las NPIOs, antes de la colonia, ¿Cómo permitía la interacción con otras culturas?



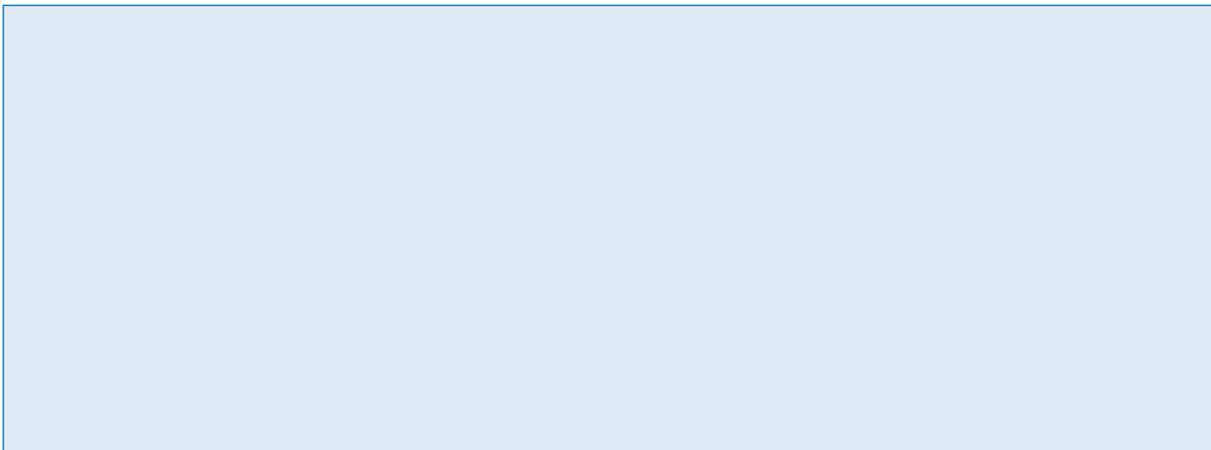
3. ¿El hecho de que las lenguas de las NPIOs de nuestro contexto no tenían escritura común a otras culturas influyó en el desarrollo de sus sistemas de comunicación?



4. En la actualidad, ¿cómo asumimos la comunicación oral practicada por las naciones y pueblos indígena originarios ancestrales?



5. ¿Qué significado tienen los diversos signos utilizados por las NPIOs?



## Lectura de trabajo 1

### LA COMUNICACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS

Edna Otondo Pary



Las numerosas experiencias que reivindican el derecho de los pueblos y comunidades originarios a ejercer su derecho colectivo a la comunicación colocan como un tema de interés analítico a la comunicación indígena. No se trata solo de experiencias colectivas, comunitarias y participativas. Se trata de una comunicación que expresa la visión, demandas y propuestas de los pueblos indígenas, cuyo protagonismo social y político se ha incrementado en los últimos veinte años. Hablamos de una comunicación que responde a situaciones de exclusión, discriminación y hasta exterminio del sujeto histórico “pueblo indígena” que lucha por sobrevivir y conservar sus identidades en un mundo dominado por la globalización.

Un primer aspecto a considerar es el sesgo cultural etnocentrista occidental que impide valorar a los pueblos originarios en toda su dimensión cultural por reducirlos a una condición primitiva, en parte por su condición supuestamente ágrafa. Un segundo aspecto es aquel que privilegia el medio, el instrumento, la herramienta en el análisis y la definición de la comunicación. Un tercer aspecto es aquel que disocia o relaciona débilmente la comunicación y la cultura.

El aporte de Luis Ramiro Beltrán es importante cuando ubica la comunicación “como el campo antropocéntrico de los procesos de interacción humana que producen, circulan y usan las representaciones simbólicas, los sentidos, social e históricamente determinados”. Beltrán destaca “la estrecha relación entre comunicación y cultura, en una explicación sustantiva de los fenómenos comunicacionales que se aleje de la sola descripción de los instrumentos tecnológicos (...) y más bien se acerque a re-construir los escenarios que posibilitan la invención, el desarrollo, la pervivencia o la modificación de los sistemas simbólicos.

Una de sus conclusiones principales es que “la comunicación, como hecho humano y social, se desarrolló antes y al margen de las tecnologías que multiplican su alcance o favorecen su conservación”. Por lo tanto cuestiona la perspectiva que reduce el hecho de la comunicación a la enunciación de medios tecnológicos o prácticas instrumentales en desmedro de la perspectiva sociocultural e histórica. Beltrán destaca que “a lo largo del desenvolvimiento de las culturas -y también, por supuesto, de las precolombinas- hubo diferentes modos de registro y transmisión de datos y mensajes; la escritura fonética es solo uno de ellos”<sup>1</sup>. **Destaca el variado y diverso desarrollo de las comunicaciones de los pueblos precolombinos las que organiza bajo cinco grupos: la comunicación oral, la gesto-espacial-sonora, la escrita, la iconográfica y la espacio-monumental.**

En términos generales, se puede entender la producción simbólica precolombina como el desarrollo y la utilización de múltiples lenguajes sujetos a diversas reglas de codificación y que no pueden ser restringidos apenas a la palabra ni a su sola representación alfabética (...) “la investigación reconoció cuatro grandes modalidades de comunicación: hombres-naturaleza, hombres-dioses, élites-pueblo y hombre-hombre.

1. Declaración de los Pueblos Indígenas ante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Caucus Indígena de Sur, Centro América y México, Ginebra, 10 de diciembre de 2003.



La comunicación es una práctica social cotidiana y milenaria de los pueblos indígenas que es fundamental para la convivencia armónica entre los seres humanos y la naturaleza.

Para los pueblos indígenas la comunicación es integral pues parte de una cosmovisión en la cual todos los elementos de la vida y la naturaleza se hallan permanente relacionados e influidos entre sí. Por esta razón la comunicación tiene como fundamento una ética y una espiritualidad en el que los contenidos, los sentimientos y los valores son esenciales en la comunicación.

Los actuales pueblos y comunidades indígenas -descendientes de los pueblos originarios precolombinos- son portadores de una gran riqueza comunicativa que a varios siglos de dominación aún se manifiestan con sus particularidades.

“Las naciones indígenas somos sociedades vivas, dinámicas y vibrantes que hemos sobrevivido al colonialismo del pasado y del presente, somos originarios y portavoces de nuestros ancestros, de nuestras diversas maneras de expresión, y hacemos testimonio todos los días, que es posible vivir en paz con nuestros semejantes y con nuestra Madre Tierra.

La Comunicación Indígena es la comunicación de la naturaleza, de nuestra *Pachamama*, de nuestro *Waj Mapu*, de *Wounmainkat*. Nuestras culturas milenarias reflejan el canto de los pájaros, el diálogo entre las montañas y los lagos. Nuestros idiomas son puentes para transmitir de generación en generación conocimientos y sabidurías ancestrales. La comunicación indígena representa depósito de conocimiento y experimentación indígena y proveen un manantial de innovación y capacidad de recuperarnos de situaciones difíciles”<sup>2</sup>.

En síntesis, la comunicación indígena es constitutiva del sujeto social indígena y de sus expresiones simbólicas, tejido nervioso de la trama o tejido que le da identidad sociocultural. En los pueblos andinos esta trama se advierte en innumerables expresiones como el habla, la vestimenta, los tejidos, los rituales que requieren ser más estudiados de manera integral y no sólo a partir del enfoque mediático o tecnológico moderno. Como lo afirma Vilma Almendra, la esencia de la comunicación no está en los medios que se utilizan sino en cómo los transforman y recrean para ponerlos al servicio de la organización, del proceso y de la conciencia colectiva. “Los pueblos recrean lo que de afuera les sirve, siempre y cuando responda a las necesidades y al contexto que vive su comunidad”<sup>3</sup>

### Los pueblos indígenas y las TIC

La aparición de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) generó inicialmente desconfianza entre los pueblos indígenas. De algún modo esto se expresó en la declaración del caucus indígena antes citada:

“Alertamos que la visión de una Sociedad del futuro cuya lógica de construcción esté basada en una competencia de mercado por el uso y acceso a nuevas tecnologías de la información conlleva

2. Desafío Tecnológico y Marco Legal para una Comunicación Plurinacional. Documento final de conclusiones del 5to. Taller Internacional de Comunicación Indígena, 19 setiembre, 2009.

3. Almendra Quiguanás, Vilma: “Encontrar la palabra perfecta: experiencia del Tejido de Comunicación del Pueblo Nasa en Colombia”, Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia, mayo de 2010, p. 41.





el grave riesgo de desvirtuar el sentido de la comunicación humana. El paradigma de una Sociedad de la Información basada principalmente en el acceso universal a las TIC, significa ignorar las desigualdades estructurales cuyas causas no son de orden tecnológico o de infraestructura sino que responden a modelos de dominación excluyente basados en el interés privado de corporaciones transnacionales que concentran un gran poder tecnológico y que intentan generalizarlos por medio del mercado como única vía para el desarrollo humano.”

El reparo frente a las nuevas TIC es resultado de una identidad cultural que protege y apela a un sentido de la comunicación asociado a sus intereses integrales como pueblo indígena, portador de una cosmovisión, creencias, valores y costumbres particulares. Sin embargo, “La percepción y el uso de las TIC pasó de ser una amenaza de penetración e infiltración al proceso, para convertirse en una herramienta a su servicio, para su consolidación y resistencia (...) Internet no es una estrategia de comunicación, sino un medio que sirve a todas las estrategias comunicativas.

No se trata solo de promover el acceso y el uso de las TIC sino de apropiarse de las mismas. El concepto de apropiación es sumamente pertinente. Así lo anota una de las conclusiones de un taller internacional de comunicación: “Si bien se valora y apoya las diferentes iniciativas de capacitación o entrenamiento en TIC (internet) que intentan fomentar el acceso y uso de los Pueblos Indígenas a esta tecnología; se ve con preocupación que esta labor no es suficiente para garantizar su verdadera apropiación y uso estratégico”.

## BIBLIOGRAFÍA

2004 Yasarekomo. Una experiencia de comunicación indígena en Bolivia. La Paz, Bolivia.

2008 Beltrán, Luis Ramiro: “La Comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes”, Centro Interdisciplinario Boliviano de Estudios de la Comunicación (CIBEC), La Paz, Bolivia.

URL: <http://www.fao.org/docrep/006/y5311s/y5311s00.htm>

Almendra Quiguanás, Vilma: “Encontrar la palabra perfecta: experiencia del Tejido de Comunicación del Pueblo Nasa en Colombia”, Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia, mayo de 2010, p. 41.

## ACTIVIDAD

Desde nuestra experiencia y con base en la lectura desarrollada identificamos las características de los procesos comunicativos desarrollados y los sistemas de lenguajes utilizados por nuestras naciones y pueblos indígena originarios.



CARACTERÍSTICAS	
Procesos comunicativos	Sistemas de lenguajes

## TEMA 2: Diversos sistemas de lenguajes utilizados para comunicarnos en el mundo

### Preguntas problematizadoras

1. ¿Cuál es la necesidad de utilizar un código lingüístico ajeno a nuestro contexto?

2. ¿Qué beneficios reporta el uso de la lengua extranjera en la actual realidad boliviana?



3. ¿Es una actitud colonizante el conocer una lengua extranjera? ¿Por qué?



## Lectura 2

**“Aprender una lengua extranjera es educarse en la alteridad”**  
Hélot es una reconocida profesora y lingüista francesa. Invitada por el Centro de Idiomas de la UNL dictó un taller y una conferencia en nuestra ciudad. En la oportunidad, Christine Hélot dialogó con El Paraninfo sobre políticas lingüísticas, la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras y el estado de situación en el sistema educativo francés.

*Universidad Nacional del Litoral  
28/01/2006*

En las últimas décadas la mundialización produjo muchos interrogantes y dialécticas complejas: por un lado, una hegemonía cultural y lingüística producto de cuestiones geopolíticas y económicas, como así también el resurgimiento y la revalorización de los particularismos regionales, llegando muchas veces a situaciones de intolerancia, fundamentalismo y racismo. En este contexto, el aprendizaje de lenguas extranjeras constituye no sólo una competencia para expresarse y comunicarse, sino también para el contacto con otras culturas y la apertura a la diversidad.

La Dra. Christine Hélot, Profesora del Instituto Universitario de Formación de Maestros de Alsacia (Francia), vistió la UNL y dictó un taller sobre “Políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa: Objetivos y Desafíos” y una conferencia sobre “Bilingüismo”. También habló con El Paraninfo sobre las políticas lingüísticas en Francia, las hegemonías lingüísticas y de la importancia de capacitar a los jóvenes en lenguas extranjeras.

- **Francia es un país esencialmente monolingüe, pero en el que conviven diferentes lenguas por la importante población inmigrante que no es francoparlante, los dialectos regionales, etc. ¿Cómo conviven estas lenguas actualmente?**
- En el sistema educativo enseñamos todas esas lenguas según modalidades diferentes, ya que el objetivo hoy en día en Francia es diversificar la enseñanza de lenguas desde la edad tem-



prana, con una gran oferta de lenguas desde la escuela primaria. Actualmente en la escuela se enseñan las lenguas vivas extranjeras, como así también las lenguas regionales y las lenguas de la inmigración. En cambio, en la sociedad en general se da una situación diferente, porque las prácticas son -a pesar de todo- siempre monolingüísticas: el francés es el que domina en la televisión, en los periódicos, etc. Pero en la familia, mucha gente actualmente en Francia habla otras lenguas, las provenientes de la inmigración y las regionales.

- **¿Cuáles son las principales políticas lingüísticas que se llevan a cabo en Francia para la conservación de la propia lengua?**
- Las políticas lingüísticas en Francia son afianzadas por el trabajo del Consejo de Europa, que consisten por supuesto en defender la lengua francesa, en oposición a la hegemonía del inglés y también en asegurar la protección de la diversidad lingüística y cultural en el interior del país. Además, en el nivel escolar se realizan ciertas actividades que promueven la transmisión de lenguas de la inmigración y de las lenguas regionales, pero es realmente un comienzo.
- **¿Hay una hegemonía del inglés en la enseñanza de lenguas extranjeras?**
- La mayoría de los padres eligen el inglés en la escuela primaria, es la lengua que más se enseña en ese nivel, en la escuela secundaria, en la universidad, y en la formación de docentes.
- **¿El sistema educativo francés ofrece la enseñanza de otras lenguas? Porque en la Argentina, hay una clara hegemonía del inglés como lengua extranjera en los distintos niveles educativos, ya que generalmente no se ofrecen otras lenguas a los estudiantes.**
- En Francia se ofrecen muchas otras lenguas, el alemán, el italiano, el español, el portugués, el ruso, el árabe, el croata. Hay alrededor de 40 lenguas que se pueden estudiar en el Baccaloret (equivalente al nivel medio en Argentina), pero la mayoría de la gente prefiere como primera opción el inglés.
- **¿Cuál es el lugar del español en las preferencias de lenguas extranjeras?**
- El español es una lengua muy demandada en Francia y de moda entre los jóvenes: es la segunda lengua más estudiada después del inglés. Y es cada vez más demandada, contrariamente a lo que sucede con el alemán que se estudia cada vez menos. Los estudiantes la consideran una lengua fácil, porque al tener el mismo origen es similar al francés, pero es también la lengua de la salsa, de las películas españolas y argentinas. Es una lengua joven, asociada a la juventud.
- **Dentro del imaginario social de los latinoamericanos, tenemos una visión de los europeos que hablan muchas lenguas, pero tal vez esa sea la realidad de los ciudadanos que tienen cierto poder adquisitivo y que por lo tanto pueden viajar al exterior. ¿Cómo es la situación en la generalidad de la población a través de las diferentes clases sociales? ¿Es real ese plurilingüismo?**





- La situación lingüística está cambiando, encontramos cada vez más gente en Francia o en Europa, que habla una o más lenguas extranjeras, en particular los jóvenes. Como sabes, en Francia y en los países europeos, hay jóvenes que hablan dos, tres lenguas, depende de los países. En la sociedad en general vemos la diferencia con los jóvenes, porque el sistema educativo hace mucho por la enseñanza de lenguas, ya que la Comunidad Europea invierte mucho dinero para la movilidad de estudiantes en el interior de Europa: pasantías, el Programa Erasmus, que financia estancias de estudiantes por 6 meses en otro país europeo.
- **Según su opinión, ¿cuáles serían las políticas apropiadas para cambiar el actual sistema educativo que reproduce las inequidades sociales?**
- Considero que el modelo de enseñanza de lenguas extranjeras discrimina a los estudiantes. Yo creo que no deberíamos evaluar a los niños para permitir el ingreso en el sistema bilingüe, todos deberían poder acceder a una enseñanza de muchas lenguas. Todos los estudiantes deberían tener acceso a un mismo programa de enseñanza de lenguas y sacar provecho del mejoramiento de la enseñanza de lenguas. No debería haber una forma de enseñanza extensiva de tres horas por semana para los que son menos buenos y el modelo bilingüe para los que son mejores.
- **Desde la mirada de una lingüista investigadora de esta temática, ¿cómo puede apreciar usted el futuro, con plurilingüismo, tolerancia y apertura hacia la diversidad, o con ciertas hegemonías lingüísticas?**
- Yo creo que debemos combatir la hegemonía del inglés porque estamos invadidos por la cultura norteamericana. Y aclaro que no soy de ningún modo anti-norteamericana, soy profesora de inglés y he vivido en los Estados Unidos. Pero no podemos tener una sola cultura. La apertura a otras culturas es la educación en la alteridad: cuanto más estudiamos las lenguas más descubrimos las culturas, y más comprendemos a los otros. Y cuanto más comprendemos a los otros, somos más tolerantes de la diferencia y tenemos menos actitudes etnocéntricas o racistas. Por lo que creo que la enseñanza de lenguas es extremadamente importante, y su finalidad debe ser mucho más amplia que simplemente aprender la lengua, es también aprender otra cultura, adentrarse en ella y comprender que las culturas no son superiores o inferiores. Aprender una lengua es descentralizarse, dejar de considerarse el centro del mundo, que mi cultura es la única que existe y que tiene valor.

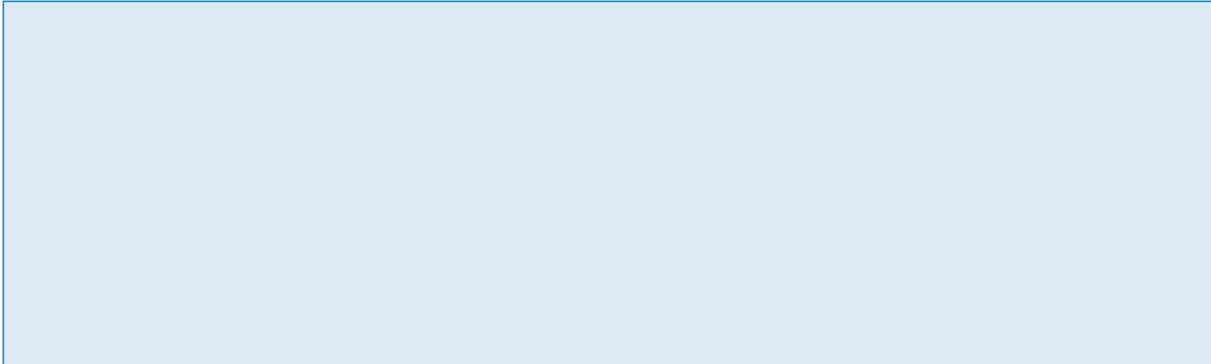
*Publicada en EL PARANINFO N° 23 (Octubre de 2005).*

<http://www.elsantafesino.com/cultura/2006/01/28/4216>

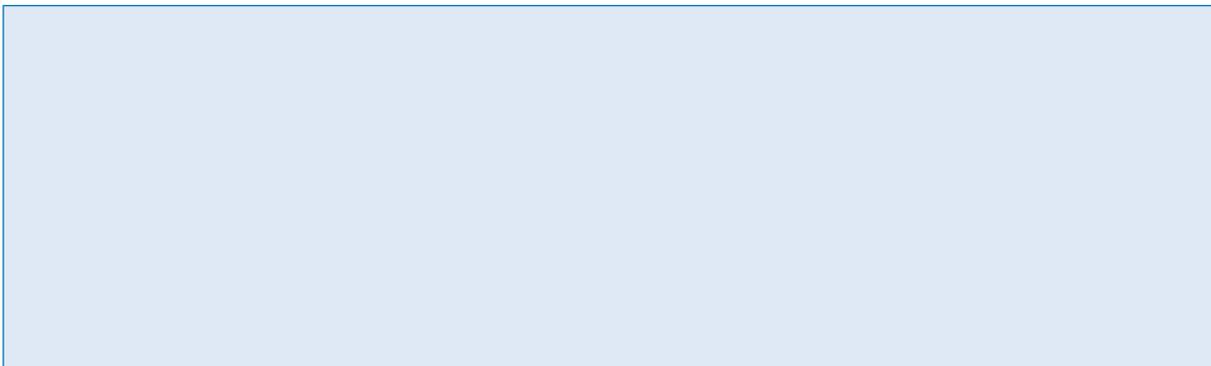


**Actividad 1**

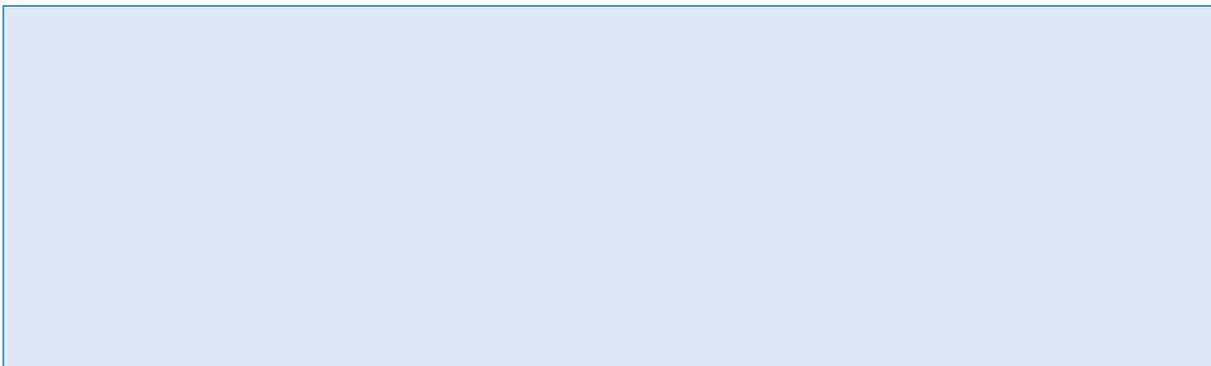
Considerando la importancia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, plantea formas de introducir la educación en la alteridad.

**Actividad 2**

Realizamos juegos de roles en los que se puede demostrar el fomento del contacto con otras culturas en diversas áreas.

**Actividad 3**

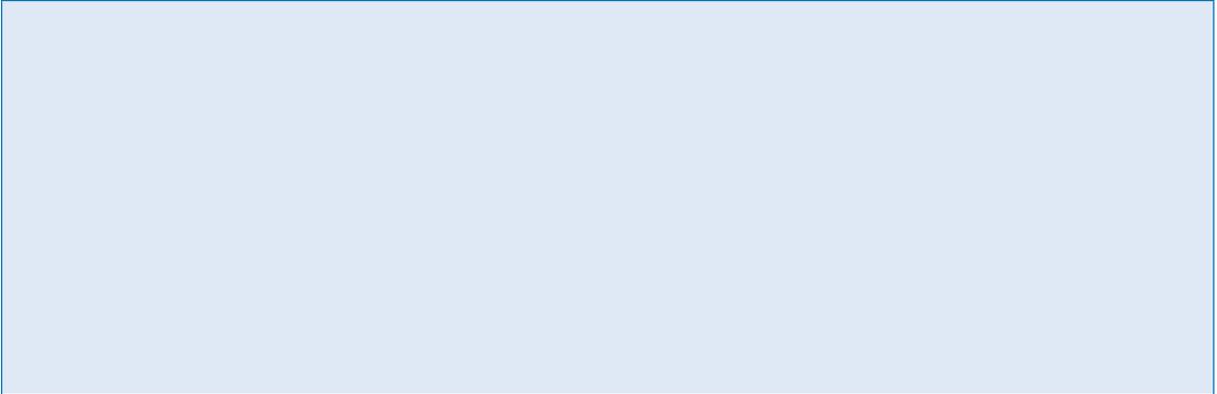
Escribimos un guion en el que se resalte la preferencia de la lengua extranjera por sobre las lenguas originarias. Es importante trabajar la revalorización de las lenguas originarias.



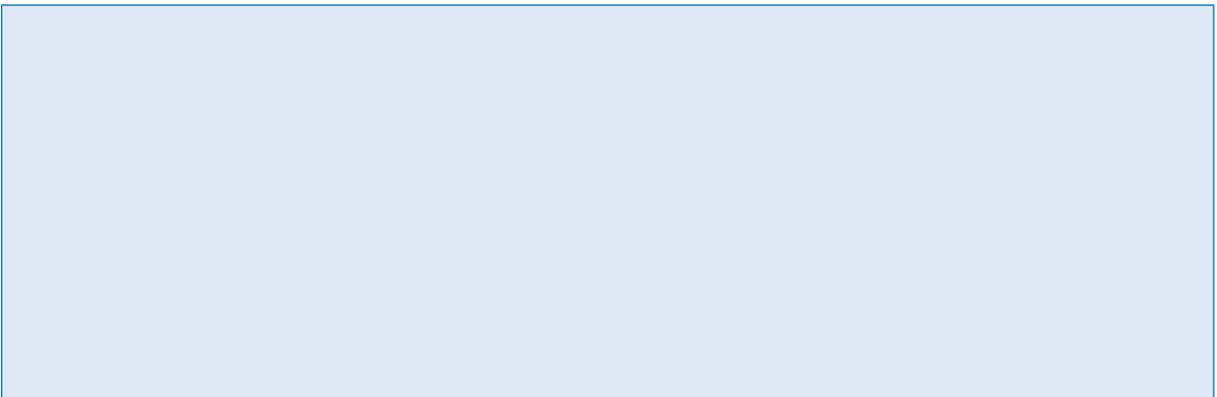
## TEMA 3: La lengua en los procesos comunicativos dialógicos

### Preguntas problematizadoras

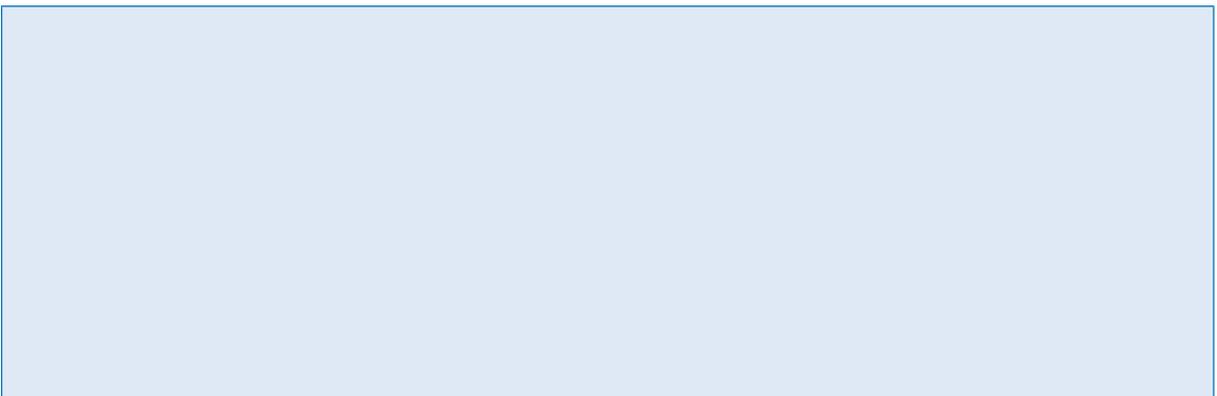
1. ¿Cómo se expresa cotidianamente la superioridad y exclusión de las lenguas que se hablan en nuestro país? ¿Es coherente pensar que existen lenguas o lenguajes superiores a otros?



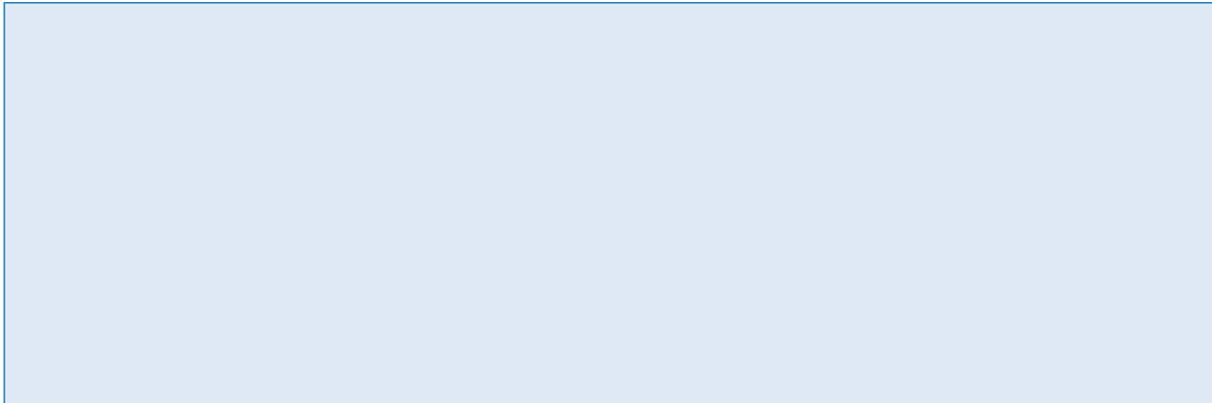
2. ¿En qué medida el lenguaje paraverbal ayuda en la comunicación asertiva y dialógica?



3. ¿Cómo podemos lograr que personas hablantes de lenguas diferentes convivan armónicamente?



4. ¿Cómo podemos hacer que utilizando la lengua extranjera nos orientemos hacia una convivencia armónica entre todos los seres de la naturaleza?



### Lectura 3

## LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*Dimitrinka G. Níkleva (Universidad de Granada)*

### Resumen

En este artículo estudiamos algunos aspectos de la competencia afectiva en la convivencia cultural y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. Partimos de algunas precisiones terminológicas (interculturalidad, multiculturalidad, pluralismo cultural, etc.) y determinamos los componentes de la competencia afectiva. Un amplio apartado está dedicado a las aplicaciones de este tema a la enseñanza del español como lengua extranjera. Se abordan las etapas y los enfoques metodológicos, algunos estereotipos y los contenidos de la competencia cultural.

**Palabras clave:** Competencia afectiva - Interculturalidad - Enseñanza de ELE.

### Abstract

This article aims at investigating some aspects of the emotional competence in the cultural coexistence and its application in the field of TSFL (Teaching Spanish as a foreign language). We will start clarifying some basic terms (interculturality, multiculturalism, pluriculturalism, etc.) and determining the components of affective competence. We will continue with the application of these concepts into TSFL area. Therefore we will study the methodological approaches methods, stereotypes and contents of the cultural competence.

**Keywords:** Affective competence - Interculturality - Spanish as a foreign language.

### 1. Introducción

El tema que tratamos aquí reclama la atención de muchos estudiosos de distintos ámbitos, debido al carácter dinámico de la cultura y su evolución en contacto que favorecen en la actualidad,



más que nunca, una mayor fusión y mestizaje. Todo esto conlleva una serie de fenómenos y problemas nuevos que requieren actitudes y soluciones nuevas.

En la medida que nos corresponde a los docentes, somos conscientes de que la escuela debe colaborar en la creación de una sociedad intercultural y en la formación de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. El reconocimiento del Otro debe ser uno de los valores de la sociedad actual. Además, es necesario tratar la diversidad con los principios de igualdad y diferencia. Solo el hecho de conocer algunas diferencias culturales entre los usuarios de una lengua de distintas etnias no es suficiente para hablar de interculturalidad. Sí podremos hacerlo cuando se trata de relaciones no discriminatorias, basadas en el respeto mutuo y la tolerancia. Dicho brevemente, el objetivo es la convivencia; superar la actitud pasiva de aceptación de la diferencia y conseguir la comprensión del Otro. Todo esto nos aportaría un enriquecimiento cultural. El multiculturalismo se limita con la mera contemplación; se plantea la diversidad de escaparate (sin enriquecimiento). Mientras que la interculturalidad es la que implica diálogo intercultural, comprensión y encuentro.

## 2. Precisiones terminológicas

Como punto de partida tenemos que precisar el término interculturalidad, no sin antes establecer la diferencia entre pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad.

Siguiendo a C. Giménez Romero<sup>4</sup>, hay que distinguir entre el plano fáctico (de los hechos) y el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas. En el plano fáctico sitúa la multiculturalidad (diversidad cultural, lingüística, religiosa, etc.) y la interculturalidad (relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc.). En el plano normativo incluye el multiculturalismo (reconocimiento de la diferencia) y el interculturalismo (convivencia en la diversidad). Todos estos fenómenos son modalidades del pluralismo cultural.

Otros estudiosos reducen esta variedad terminológica a dos conceptos: interculturalidad (reciprocidad y reconocimiento de las diferencias culturales) y multiculturalidad (la mera presencia de varias culturas en una misma sociedad).

Según Vilà Baños<sup>5</sup>, se distinguen cinco áreas del estudio intercultural: la comunicación intercultural, internacional, interracial, interétnica o minoritaria, y contracultural. Obviamente, estas áreas se centran en la comunicación entre personas de distintos referentes culturales, distintos países, razas, etnias y, por último, la comunicación contracultural se inserta en procesos de desarrollo y colonización.

Otros distinguen también entre comunicación transcultural (entre distintos modelos comunicativos) y comunicación intracultural (dentro de una misma etnia). Como ejemplos de comunicación intracultural señalan la comunicación de género, la comunicación de clase social, comunicación rural-urbana, comunicación regional y la comunicación de cultura organizacional.

4. GIMÉNEZ ROMERO, C., "Pluralismo. Multiculturalismo e Interculturalidad", en Educación y Futuro, nº 8

5. VILÀ BAÑOS, Ruth, "La comunicación intercultural, nuevo reto educativo", en Educación para la convivencia intercultural (coord. Encarnación Soriano Ayala), Madrid, La Muralla, 2007, pp. 259-294.



### 3. La competencia afectiva para la convivencia intercultural

La competencia afectiva puede definirse como la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas en las interacciones interculturales. En otras palabras, consiste en una sensibilidad intercultural, cuyos componentes serían: empatía, actitud de no juzgar al otro, motivación para la comunicación intercultural, control de la ansiedad, etc.<sup>6</sup>

#### 4. Los componentes de la competencia afectiva

##### 4.1. Motivación para la comunicación intercultural

Este quizás sea el componente básico para la competencia comunicativa intercultural que necesariamente tiene que partir del deseo de comunicarse con personas distintas culturalmente. Esta motivación implica el interés en conocer y aprender otros referentes culturales, la reflexión y el deseo de reconstruir la propia identidad a partir de la experiencia intercultural.

##### 4.2. Empatía

Mientras que la simpatía parte de los propios referentes culturales, en el caso de la empatía hay que situarse en la mente de una persona culturalmente distinta y desarrollar la interacción sobre esta base. Es una capacidad y una estrategia que supone un paso más en la comunicación intercultural.

##### 4.3. Actitud de no juzgar

Nuestros patrones de evaluar y juzgar al otro también están condicionados culturalmente. Solemos juzgar como positivo lo que se inserta en el marco de nuestros propios referentes culturales, y como negativo, lo que desconocemos.

El reconocimiento del Otro y la comprensión del Otro son dos pasos imprescindibles en la comunicación intercultural.

##### 4.4. Control de la ansiedad

Se ha llegado a formular el concepto de aprensión comunicativa intercultural (Intercultural Communication Apprehension). Se define como la ansiedad asociada a las interacciones con personas de grupos diferentes en cuanto a cultura, etnia y/o raza. La incertidumbre provoca la ansiedad que, a su vez, es la causa de la aprensión. El control de la ansiedad consistiría en identificar esta emoción y, acto seguido, desarrollar cierta tolerancia y aceptación de las ambigüedades.

### 5. Las competencias sociocultural e intercultural como subgrupos de la competencia comunicativa

Para nuestro estudio es necesario distinguir entre los distintos grupos de competencia comunicativa, por lo que a continuación ofrecemos un breve repaso de este término.

6. Cf. IBÍDEM.





El concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes<sup>7</sup>, parte de un análisis de carácter sociolingüístico y se reduce al conocimiento de las normas y convenciones que rigen los actos de habla, haciendo referencia a la significación sociocultural. Según él, existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles.

En los últimos años el enfoque comunicativo ha sido enriquecido al incluir la capacidad del hablante para ser creativo con estas normas, para adaptarlas y modificarlas durante la comunicación.

La competencia comunicativa es un concepto complejo, compuesto por varias competencias relacionadas entre sí<sup>8</sup>:

- a) **La competencia gramatical**, que se refiere a lo que Chomsky denomina competencia lingüística, y que consiste en el dominio de la gramática y el léxico. Recordemos la dicotomía que establece entre competencia y actuación.
- b) **La competencia sociolingüística**, que se refiere al contexto social en el que se produce la comunicación y que incluye el tipo de relación entre las personas, la información que comparten y la intención comunicativa de su interacción.
- c) **La competencia discursiva**, que se refiere tanto a la interpretación de las relaciones que se producen entre los elementos del mensaje como a la relación del mensaje con el resto del discurso.
- d) **La competencia estratégica**, que se refiere a la capacidad de los usuarios de la lengua para iniciar, terminar, mantener, corregir y reorientar la comunicación. Es la capacidad que necesita el alumno para desenvolverse en situaciones comunicativas cuando no dispone de recursos adecuados o cuando estos no son suficientes. Los estudios sobre la competencia comunicativa han ido limitando el concepto de competencia estratégica a las estrategias utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación.
- e) **La competencia sociocultural**, que tiene que ver con el desarrollo de un cierto grado de familiaridad con el contexto sociocultural en el que se usa la lengua. La competencia sociocultural es la que necesitan dominar los alumnos para disminuir el choque cultural y así cumplir con las exigencias de los distintos tipos de adecuación. Abarca también el estudio de las variables sociales edad y sexo, los tabúes y los eufemismos.
- f) **La competencia social**, que tiene que ver con el deseo y la confianza para relacionarse con otros, así como con la capacidad para desenvolverse en situaciones sociales.

A todos estos subgrupos de competencias nosotros añadiríamos el de la competencia intercultural, que se refiere al conocimiento y las habilidades necesarias para comunicarse con usuarios de una lengua o etnia distinta, etc. Este tipo de comunicación implica aceptación de las diferencias culturales, respeto mutuo, tolerancia y comprensión.

7. HYMES, D. H., On communicative competence, en J. B. Pride & J. Holmes, eds. (1972), Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971, pp. 269-293.

8. GARCÍA SANTA-CECILIA, Á., El currículo de español como lengua Extranjera, Madrid, Edelsa Grupo



## 6. Aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras

En situación de inmersión, normalmente el alumno extranjero da los primeros pasos orgulloso de sus conocimientos lingüísticos, seguro de la riqueza de su vocabulario, consciente de dominar un campo amplio de la gramática y, acto seguido, pasada la etapa de euforia turística, se da cuenta asombrado de que corre el riesgo de ahogarse en el mar de diferencias en las pautas culturales. La gente a su alrededor no se comporta normal ¿o es él el que no lo hace?<sup>9</sup>

Indudablemente, los componentes culturales deben formar parte de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que representan un subgrupo de la competencia comunicativa, necesaria para que se efectúen con éxito las relaciones interculturales. La enseñanza de los aspectos múltiples del componente sociocultural preparará en mayor grado al alumno para la toma de contacto con una sociedad diferente<sup>10</sup>.

En el caso del español como lengua extranjera se trata de un aprendizaje imprescindible no solo para los alumnos de E/LE, sino también para todos los inmigrantes que, de hecho, también estudian el español independientemente de si lo hacen de manera escolarizada académica o no.

### 6.1. La cultura y la enseñanza de lenguas extranjeras. Etapas

Para marcar las etapas de la relación entre cultura y enseñanza de lenguas extranjeras partiremos de una revisión histórica<sup>11</sup>.

Hasta finales de los años 40 la cultura se enseñaba como “civilización”, es decir, se ofrecía información sobre aspectos de la literatura, la historia, el arte, la geografía, etc.

En los años 50 surge un nuevo concepto de “cultura” que la identifica como la manera de vivir de una comunidad incluyendo los valores, la conducta, etc. Ya en los 60 estas dos concepciones de la cultura están presentes en los enfoques metodológicos y se diferencian como “Cultura” con mayúscula, para la primera y “cultura” con minúscula, para la segunda. Empiezan a elaborarse varias propuestas para incorporar los aspectos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Son los años 70 los que representan una revolución en la didáctica de lenguas.

El enfoqueocio-funcional dedica todavía más importancia al componente cultural al postular que el lenguaje tiene sentido solo en su contexto cultural. La competencia comunicativa ya supone también una competencia sociolingüística, por lo cual los aspectos socioculturales llegan a ser imprescindibles en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los años posteriores traen el riesgo de los estereotipos. Según algunos autores, no se puede comprender una cultura extranjera sin reflexionar sobre la propia. Es la “comprensión intercultural” o “cross-cultural awareness”, que estudia las fases del proceso de aculturación.

9. NÍKLEVA, Dimitrinka G., Lengua y cultura: la enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica. Tesis doctoral. Publicación electrónica. Granada, Editorial Universidad de Granada, 2005.

10. NÍKLEVA, Dimitrinka G., “Propuestas didácticas para la comunicación intercultural”, en Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de la enseñanza para extranjeros. Valencia, Universidad de Virginia, 2007, pp. 299-309.

11. Becerra Hiraldo, Molina Redondo (eds.), Granada, G.I.L.A., 2000.





Aprender una lengua extranjera significa aprender a comunicarse. En ese sentido, es un proceso de socialización que comprende el conocimiento y el uso de los papeles sociales y la identidad social de los hablantes de esa lengua.

## 6.2. Enfoques metodológicos

A partir de los años 60, gracias a la lingüística aplicada, se desarrollan nuevas teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, las concepciones distribucionalistas y behavioristas. La concepción distribucionalista se centra en el carácter comunicativo de la lengua y da origen a nuevas metodologías, como la del “pattern”, la audio-oral, la audio-visual o la nocional-funcional. Todavía en los 60, Robert Lado -un representante destacado del distribucionalismo- opina que en la enseñanza de lenguas extranjeras el contenido de la lengua debe estar relacionado con la cultura, además de que es necesario tener simpatía por la cultura de la lengua meta.

Los enfoques metodológicos de la lingüística moderna señalan, como objetivos fundamentales de la enseñanza de lenguas, el dominio tanto de la competencia como de la actuación, es decir, las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) y los componentes de la competencia tanto lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis y léxico) como los extralingüísticos (cultura, lenguaje corporal, etc.).

En los 60 el método audiovisual establece como principio metodológico la presentación de la lengua en diálogos reales, relacionados con una situación y dentro de un contexto sociocultural.

## 6.3. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes.

La enseñanza de español como segunda lengua para inmigrantes abarca la situación específica de un alumnado con distinto nivel de educación, con distinta cultura y, a veces, con analfabetismo en la lengua materna.

En este caso, la enseñanza del idioma supone una integración en todos los niveles: laboral, administrativo, médico, sanitario, educativo, etc. No es recomendable utilizar un manual de español en general, sino elaborar un programa que trabaje las áreas temáticas imprescindibles para el inmigrante: los papeles (permiso de trabajo y tarjetas de residencia, visados, empadronamiento, servicios sociales); el trabajo (búsqueda, oficios y profesiones, contratos, paro); vivienda (alquiler, comunidad de vecinos, contrato); salud (asistencia médica); transporte (abonos); educación, etc. En fin, la metodología debe estar centrada en el alumno, poniendo especial énfasis en el aprendizaje de la lengua como un instrumento de comunicación social y vía de intercambio cultural.

El fenómeno de la inmigración no importa solo mano de obra, sino también cultura. Por el contacto de distintos sistemas de valores y esquemas socioculturales surgen situaciones de coexistencia, asimilación (una pierde su identidad por la otra que la absorbe), rechazo y marginación.

Volvemos a insistir en que la educación intercultural tiene como objetivo la integración social del extranjero, sin renunciar a sus señas de identidad. La diversidad cultural no tiene que provocar marginación. De hecho, el pluralismo cultural en la sociedad permite las diferencias culturales.



#### 6.4. Los estereotipos

Los estereotipos son una forma de representación cultural y de evaluación de las sociedades. Por consiguiente, deberíamos estar atentos al riesgo que suponen si se enfoca el análisis cultural a partir de los mismos. La mayoría de las definiciones de los estereotipos se refieren a que son la proyección de la imagen que los miembros de un grupo tienen sobre otro, ya sea un grupo dentro del mismo país (autoestereotipos), o bien de otro país (heteroestereotipos).

Las diferencias culturales se reflejan por sí mismas en la existencia de un amplio campo de frases “racistas” (como un subgrupo de los estereotipos) que mantienen los tópicos o demuestran mucha incompreensión, o bien tienen sus raíces históricas al elegir una nación extranjera para criticar o para expresar varias actitudes<sup>12</sup>.

Enumeramos solo algunos ejemplos: despedirse a la francesa (repentinamente, sin decir una palabra de despedida), ser avaro como un judío; beber como un cosaco, trabajo de chinos, obra de moros, ser un moro, etc. Tal vez el espíritu de cruzada haya dejado en la lengua española la expresión hablar en cristiano. Y todo lo que suena “raro” suena a chino. Siempre hay gente que no se expresa como Dios manda.

En cuanto a la mala educación y a la mentira, en las expresiones españolas aparecen los gitanos, los negros y los judíos: Hacer una gitanada o una judiada siempre es peyorativo. En las expresiones para la relación con el dinero o la avaricia los protagonistas son los judíos: ser avaro como un judío.

En cada lengua las expresiones “racistas” son distintas, se refieren a distintas naciones.

A través de los tópicos, se tiende a generalizar opinando sobre una nación entera después de haber conocido a pocos representantes de su cultura. Así se llega a decir, por ejemplo: los italianos son abiertos, los alemanes son fríos, los japoneses trabajan mucho, etc. Se suele atribuir a los representantes de distintas naciones una serie de expectativas y opiniones respecto a sus cualidades típicas. Por ejemplo, en un artículo sobre cómo los argentinos ven a sus pueblos vecinos, leemos: “¿Los culpables de cólera? Los bolivianos. ¿Del tráfico de autos? Los paraguayos. ¿De los despidos? Los chilenos. ¿Los brasileños? Cuidado con el sida. Ninguna de estas frases nos sorprende, todo lo contrario. Convivimos con ellas, las escuchamos a toda hora, en todas partes: en la calle, en la más banal de las conversaciones [ ]”<sup>13</sup>.

Las categorías nacionales llegan a funcionar como “etiquetas”. A veces los hablantes relacionan características personales de un individuo con su nacionalidad. Dentro del léxico que se refiere al sexo nos encontramos con expresiones como: hacer el francés (referente al sexo oral), hacer el griego (sexo anal), una cubana (estimulación del pene en los pechos de la mujer), un tailandés (masaje con todo el cuerpo o los genitales sobre otro cuerpo), un irlandés (dentro del masaje corporal, masaje de ciertas zonas erógenas), etc. Por supuesto, ocurre que un pueblo puede desconocer la idea que ha tenido otro pueblo al aplicarle la preferencia de una determinada

12. Cf. SOLER-ESPIAUBA, D., “Gitanos, murcianos y demás gente de mal vivir con pelos y señales” “Los idiomatismos en la clase de E/LE”, en Carabela, nº 45, SGEL, 1999.

13. 10 Clarín, 1994; citado por Ciapuscio y Kesselheim, 1997. CIAPUSCIO, G. y KESSELHEIM, W., “Usted, ¿qué es?”: Categorizaciones y contexto institucional, en Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico, Klaus Zimmermann et al. (eds.). Madrid, Iberoamericana, 1997.



práctica sexual. Por ejemplo, los españoles desconocen la frase francesa ‘una paja española’ (une branlette espagnole)<sup>14</sup>.

Para trabajar los estereotipos en clase, Soler-Espiauba propone un debate de este tipo:

- a) ¿Qué países o grupos representan en tu cultura al enemigo hereditario?
- b) ¿Conoces expresiones en otros idiomas en las que los representantes de tu país o cultura sean el chivo expiatorio (¡o la cabeza de turco!)?

Para terminar, queremos recordar algunos estereotipos que se suelen tener sobre los españoles y conviene comentarlos en clase:

- hablar muy alto y ser ruidosos
- hablar simultáneamente
- llegar tarde a una cita
- decir gracias y por favor menos que los demás
- los alumnos extranjeros normalmente califican a la sociedad española de acogedora.

Uno de los tópicos respecto a la manera de conversar de los españoles tiene que ver con la idea de que “el diálogo es un monólogo intercalado”<sup>15</sup>. Ha llegado a ser tópico también la frase ¡Te lo digo yo!, que a la hora de discutir en España pretende anular cualquier duda o error. Es el tipo de monólogo en la conversación que solo pretende establecer una relación de status y de poder perjudicando la función básica de la lengua que es la comunicación. Esto pone de manifiesto que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación, sino también un instrumento de manipulación. Veamos algunos tópicos que los portugueses tienen sobre los españoles. Pongamos por ejemplo algunas frases:

- un pueblo español (caos, desorden);
- hablar inglés como una vaca española francés (hablar muy mal inglés); (otra variante: hablar inglés como una cabra española francés)
- los españoles compran con los dedos; o alguien mira las cosas como si fuera español (Significa que “mira tocando”, es decir, toca las cosas en sitios donde no debería hacerlo. Según los portugueses, los españoles tocan los artículos en las tiendas más de la cuenta).
- madrina a la española

Eso quiere decir que la madrina se convierte en amante del novio. Lo mismo viene a significar padrino a la española: padrino y amante de la novia. Terminemos con un refrán portugués: De España ni buen viento, ni buen casamiento. El origen del refrán tuvo que ver con los casamientos reales.

Hemos ofrecido una pequeña muestra de estereotipos que podríamos trabajar en la clase de español como lengua extranjera que además resultan amenos a los estudiantes y utilizarlos para reeducar y construir un espacio de tolerancia y convivencia.

14. GEORGÍEVA NÍKLEVA, Dimitrinka, Lengua y cultura: la enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica, op. cit.

15. Según Fernando Díaz-Plaja, El español y los siete pecados capitales, citado por Karpacheva. KARPACHEVA, Cfr., Manual de español, Sofía, editorial universitaria Stopanstvo, 1997.- habla como un español (cuando un niño todavía no habla bien; todavía no ha aprendido portugués);



## 6.5. Contenidos de la competencia cultural

A la hora de enseñar el componente sociocultural hay que saber elegir los contenidos culturales y sus categorías temáticas como las denominan M. Byram y C. Morgan<sup>16</sup>. A continuación presentamos su clasificación de nueve categorías:

- La interacción social. Esta categoría comprende el estudio del comportamiento verbal y no verbal en la interacción social; los distintos grados de formalidad.
- Las creencias y los comportamientos. Se estudian las costumbres, la moral, las creencias religiosas y las pautas de conducta.
- Las instituciones sociopolíticas. La categoría se refiere a los sistemas de sanidad, de justicia, de gobierno, etc.
- La socialización y el círculo familiar. Las instituciones de socialización son la familia, la escuela, el trabajo, la religión, etc. Se incluyen también las expectativas y las interpretaciones compartidas por los miembros de cada sociedad.
- La geografía nacional. Es una categoría que trata los factores geográficos.
- La herencia cultural nacional. Aquí cabe presentar los símbolos de significado cultural o, lo que es lo mismo, las representaciones de la cultura nacional en el pasado y en el presente.
- Los estereotipos y la identidad nacional. El primer grupo representa la percepción de uno mismo y de los demás. En el segundo grupo deben ser considerados los orígenes y el significado de los símbolos de identidad.

## 7. Conclusión

Para concluir, queremos resaltar que la diversidad cultural en la sociedad y en la escuela es el factor que requiere el estudio de todos estos fenómenos. Y recordar que el comportamiento en una cultura no debe ser juzgado con los patrones de otra. Para ello, el alumno de una lengua extranjera debe estudiar también la cultura de esta lengua.

Hay que destacar que los aspectos culturales no son prioritarios en los distintos enfoques metodológicos, pero actualmente las corrientes pedagógicas se centran en la enseñanza de los aspectos socioculturales y en su integración en los programas de lenguas.

En las últimas décadas la investigación educativa se centra en la interculturalidad como un planteamiento de educación basada en el diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración. Esto supone la construcción de un espacio social integrador consiguiente, la convivencia.

**[http://www.ogigia.es/OGIGIA5\\_files/OGIGIA5\\_NIKLEVA.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_NIKLEVA.pdf)**

<sup>16</sup> BYRAM, M. y MORGAN, C., Teaching-and-Learning. Language-and-Culture, Clevedon, Multilingual Matters,1993. • La historia nacional. Se estudian los períodos y acontecimientos históricos importantes para la nación.





### Actividad 1

Señalamos los elementos que encontramos en el texto que sean pertinentes para la construcción de la interculturalidad en los procesos educativos de nuestros contextos y que sean pertinentes al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

--

### Actividad 2

Mencionamos estereotipos conocidos en nuestro contexto que tipifican al uso de las lenguas en nuestro país.

Dificultad en el aprendizaje de una lengua	
Educación	
Expresiones de racismo	

## Momento 2

### Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa. A él corresponden las actividades de Formación Comunitaria, de Autoformación y las de Concreción educativa.



## I. Actividades de Autoformación

En la autoformación cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Lecturas complementarias de nuestra área de saberes y conocimientos a partir de la problematización de los temas trabajados en la actual Unidad de Formación.

### Lecturas de trabajo para el Tema 1

#### Lectura 1

### COMUNICACIÓN Y DESARROLLO INDÍGENA

EXPERIENCIAS DEL PUEBLO GUARANÍ-2004

#### La comunicación guaraní

La comunicación juega un papel determinante para el desarrollo de los pueblos indígenas, ya que es parte integral de los procesos de producción, reproducción y transmisión del conocimiento. Es además uno de los principales factores de cambio en la cultura y en la identidad étnica que influye profundamente en relaciones *inter e intra* étnicas. Por muchos siglos, la comunicación en el pueblo guaraní ha sido principalmente oral. Hasta la fecha, la sociedad guaraní se caracteriza por redes de relaciones sociales muy articuladas que permiten intercambiar informaciones de persona a persona y una rápida divulgación de hechos de una comunidad a otra, hasta que estos constituyen algo conocido por la mayoría de las comunidades.

En la tradición guaraní existen momentos destinados a compartir información y conocimientos. Estos momentos son precisamente los socialmente propicios para el encuentro, como la cacería (*guatarenda*), la pesca, la *mateada* o en los lugares de trabajo (*koorenda*). En estas circunstancias los *Ndaye*, o narraciones cortas, son una forma muy común de transmisión de información: «*Dicen que hubo una vez...*». Otro evento comunicativo importante es la narración de leyendas y anécdotas que se transmiten de generación en generación, cuando en las noches los ancianos relatan historias y cuentos del pasado. Esta actividad ha permitido conservar hasta nuestros días el modo de ser guaraní (*Teko*) y mantener vivas costumbres y creencias propias.

El concepto de comunicación en la cultura guaraní, está estrechamente relacionado con la ecología y el respeto por el interlocutor. La cultura guaraní es principalmente oral. Las producciones lingüísticas están sujetas a un control formal, puesto que las palabras constituyen un vehículo fundamental del conocimiento y del poder, “actúan” sobre las personas y las cosas. Por ejemplo, en una asamblea se distingue claramente la voz de *arakua iya* (dueño del conocimiento) que está cargada de tonos graves, marcando el silencio general en los presentes como forma de respeto para sus intervenciones, que siguen tonalidades, ritmos y pautas cada vez diferentes y emocionantes.

En el uso del lenguaje se privilegia la relación entre el mensaje y el contexto, así como elementos de carácter extralingüísticos. Las interacciones verbales constituyen la manera guaraní de



entender el entorno y de compartir conocimientos. El conocimiento se socializa y se difunde en relación directa con los depositarios del saber y a través de formas más amplias de socialización.

A través de la palabra, del diálogo y del consenso social se incide sobre el proyecto personal de cada guaraní. Cada individuo recibe un nombre/apodo, además del oficial, que se oculta y mantiene secreto. Este nombre ficticio reafirma la pertenencia del individuo al grupo. En otros casos, la socialización de la identidad guaraní acontece a través de una serie de recomendaciones sobre prácticas comportamentales que se asumen para conseguir la aprobación social. En este contexto, el reproche, es decir, la invalidación por parte del grupo del proyecto de vida de un individuo, coincide con la pérdida de la identidad. Esta alta estima del otro es un elemento importante que se refleja en el marco de los programas de educación intercultural.

Además de los significados de cada palabra, el idioma guaraní atribuye significados a diferentes grupos de palabras relacionadas entre ellas, y mantiene una serie de códigos expresivos acordes con una visión del mundo original. Por ejemplo, a la hora de conferir el nombre al hijo: si es hombre se dirá *cherai* (mi semen o un pedazo de mí) cuando es macho y *cherayi* (mi nervio) cuando es hembra; para la mujer es algo que ha producido (*chemembi*), expresiones que definen la paternidad y maternidad como actos de reconocimiento y apropiación responsable.

En la forma de ser guaraní se encuentra vigente un código de comunicación en el que las interacciones entre el hombre, la naturaleza y sus manifestaciones se desarrollan de forma continua, representadas por metáforas, metonimias y analogías. Para profundizar el análisis de la comunicación guaraní aún falta conocer e interpretar muchas expresiones y términos que hoy son patrimonio sólo de unos cuantos ancianos.

La aparición de los medios masivos de comunicación juega en la actualidad un papel importante sea en la innovación que en la conservación del conocimiento tradicional y en las relaciones *intra* e *inter* comunales. En este marco, el papel de la Unidad de Comunicación Guaraní (UCG) es fundamental para facilitar el proceso de apropiación de los medios modernos de comunicación en función de objetivos de desarrollo del pueblo guaraní.

### Actividad

Identificamos cómo la familia y la escuela participan en la conservación o invisibilización de las costumbres, creencias y la lengua de una comunidad.



## Lectura 2

### La oralidad en el mundo andino

*Edna Otondo Pary*

La oralidad en el mundo andino, desde tiempos inmemorables, ha jugado un papel fundamental en los procesos de socialización porque está relacionada con el hombre durante todo su ciclo vital desde la tierna infancia hasta su muerte a través del contacto intergeneracional, la comunicación directa y personal cara a cara. A través de las historias, narraciones locales y otras formas de expresión oral se han generado procesos de enseñanza y de aprendizaje donde se ha transmitido una serie de valores, reglas y normas de comportamiento social, es decir, se ha producido cultura.

Si bien los NPIOs no han desarrollado sistemas de escritura gráfica y comunicación similares a la de la cultura occidental actual, han transmitido verdaderas creaciones mediante la oralidad, es decir, mediante la palabra y otras formas de comunicación. La tradición oral es una de las formas básicas del lenguaje humano, cuya razón de ser se manifiesta en una doble articulación fonética y fonológica del habla de un determinado idioma. Se conserva de generación en generación a través del registro de la memoria colectiva y se concreta en sus diferentes manifestaciones, como son: mitos, proverbios, poesías, cantos y en **la misma comunicación cada día** (Paredes, 1993: 1). Refiriéndose a este aspecto, Paredes menciona que la tradición oral es el producto de percepciones y conceptos que la razón humana elabora con la participación de estímulos vocales; gracias a ellos aprende a captar el mundo que lo circunda, penetrando al interior de su propio ser, para seleccionar, diferenciar y clasificar a los seres y fenómenos de la naturaleza, conformando su cosmovisión, misma que se expresa y comunica a través de la voz humana.

La tradición oral no se restringe solamente a la oralidad, sino más bien se relaciona con todo el constructo histórico, social, político, económico hasta mítico y todo lo que conlleva ello: ciencia, artes, tecnología, astronomía, religión, etc.; es creación y memoria colectiva y, es sobre todo una fuente inagotable del pasado que guarda relación constante con el presente.

La tradición oral bajo estilos comunicativos diversos, ha permitido la pervivencia de las lenguas, sus historias, su cosmovisión, razón por la cual se constituye en una de las vías más importantes para preservar y desarrollar la identidad. Los proverbios, sentencias, cuentos, cantares, relatos, testimonios, adivinanzas y otros son el producto hereditario social constante de la interacción creada y re-creada por la colectividad a través de los tiempos mediante la expresión oral, las formas y figuras literarias.

Muchas de estas creaciones se han materializado también en el lenguaje escrito a través de obras literarias anónimas y otras que pertenecen a diversos autores. Los libros de cuatro cronistas (Inca Garcilazo de la Vega, Felipe Guamán de Poma y Juan de Santa Cruz Pachakuti Yamki Salkamaywa) contienen poesías en quechua que tienen su origen en el tiempo de los Incas. La mayoría de estas poesías son oraciones y preces al dios creador de los Incas, Wiraqocha. Además hay relatos de origen quechua escritos en castellano en algunos libros de los cronistas. En un manuscrito de fecha 1598 el religioso Francisco de Ávila, ha dejado un maravilloso relato en quechua de las creencias, de los dioses y de los mitos originarios de los habitantes del valle de Huarochiri. Con estas obras se concluyen que son netamente del tiempo de los Incas. Además



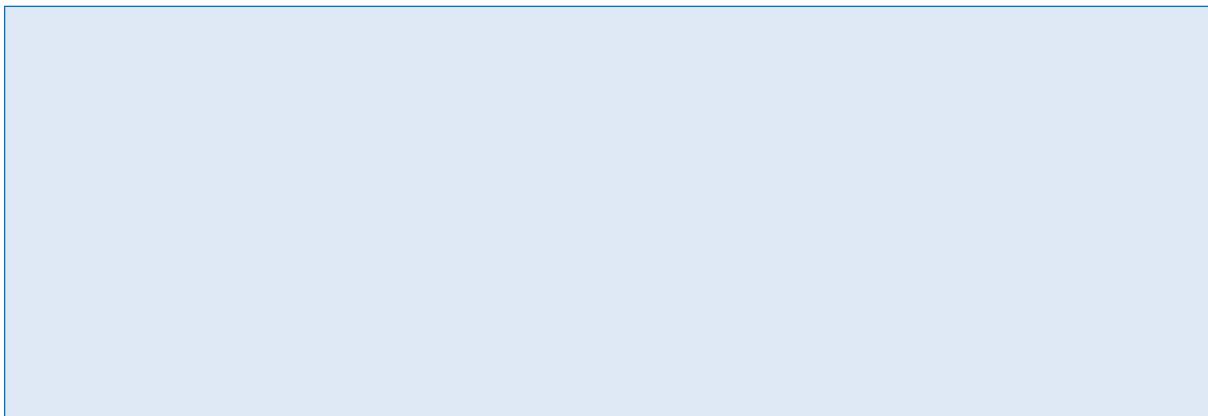


hay piezas de teatro de temática incaica que son basadas en leyendas o la historia incaica que probablemente no fueron redactados en el siglo 16 sino después. Estas son “Ollanta” (anónimo), “La muerte de Atahuallpa” (anónimo) y “Tragedia del fin de Atawallpa” (anónimo) de las cuales alguna(s) fueron descubiertas en el siglo 20 y otra(s) en el siglo XIX. También durante la colonia se destacan dos excelentes cuerpos de poesías: la poesía “Manchay Puytu” escrito por un potosino, y las 12 poesías de Juan Wallparrimachi Mayta, un personaje histórico que luchó en las guerras de la Independencia.

Dos libros sobre la literatura de los quechuas son: “La literatura de los quechuas” por Jesús Lara y “Nueva historia de la literatura boliviana I. Literaturas aborígenes” por Adolfo Cáceres Romero que pueden ser exploradas en el contexto boliviano. Son solo algunas de las obras que han sido plasmadas en obras escritas extractadas de la tradición oral. Independientemente de considerar los cuidados que exige seleccionar la fuente para establecer su veracidad, se constituyen en otra fuente inagotable de investigación para el desarrollo, conservación, y difusión de la tradición oral aquí y ahora.

## Actividad 2

Dialogamos y valoramos la práctica de la oralidad como fuente confiable para la interacción social.



## Lectura 3

### **LAS LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL**

*Equipo de Educación Intracultural Interculturalidad y Plurilingüismo, Ministerio de Educación de Bolivia*

#### **Estado de situación de las lenguas indígena originarias en el Estado Plurinacional**

Históricamente la imposición del español y su posterior proceso de expansión interrumpió el desarrollo de las lenguas indígenas originarias, al grado de reducir las a un uso local, popular y oral. En la época colonial y republicana que atravesó nuestro país, existieron muchas lenguas, la globalización, diglosia del castellano que gozó mayor prestigio político y social, y las políticas de los gobiernos de turno con su afán colonizador y evangelizador muchas lenguas indígenas originarias, fueron silenciados e invisibilizados, algunos se extinguieron, otras están en proceso de agonía y a punto de fallecer.



En la actualidad las lenguas indígenas originarias continúan subordinadas a la lengua castellana, ya que una gran mayoría de la población boliviana es castellano hablante monolingüe, situación que facilita a la lengua castellana como un instrumento facilitador de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje y de uso cotidiano en la comunicación en diferentes contextos y situaciones.

Se aprecia también una población bilingüe castellano con manejo incipiente de una lengua originaria, población bilingüe en lengua originaria con manejo incipiente de la lengua castellana, situación provocada por la interferencia del castellano hacia las lenguas indígenas originarias, se observa también, una población minoritaria monolingüe en lengua originaria, reducida a personas de tercera edad, a niños y niñas que aún no asisten a la escuela y a madres de familia de las comunidades bastante lejanas a los centros urbanos. Sin embargo, haciendo una comparación entre los resultados del Censo 2001 con los resultados del Censo de Población y vivienda 2012, se aprecia que 29 pueblos indígenas de tierras bajas aumentaron considerablemente su población, en cambio los pueblos indígenas como el quechua, aymara, guaraní con población mayoritaria hasta 2001, así como el pueblo mojeño, yuki y uru redujeron su población.

Por tanto, la población hablante castellana está en continuo progreso y crecimiento, día que pasa aumenta sus hablantes y su vocabulario, en cambio las lenguas indígenas originarias a pesar de que algunos aumentaron su población, se encuentran en constante regresión. Por lo que, la revitalización lingüística cultural en el Estado Plurinacional es tarea de todos los bolivianos y bolivianas, atacando desde diferentes contextos y situaciones.

## **LENGUAS Y CULTURAS DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENA ORIGINARIOS EN LAS NORMATIVAS**

### **a) La Constitución Política del Estado**

El Estado Plurinacional de Bolivia, adopta una política lingüística que favorece a los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios, así como en el Art. 5.1. Reconoce con carácter oficial a los 36 idiomas indígenas originarios y al castellano. En el párrafo 2, del mismo artículo se dispone que el gobierno central y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales, siendo uno de ellos el castellano y el otro, una lengua indígena originaria de la región lingüística. La Constitución Política del Estado, en el Art. 410. II, hace referencia al Bloque de Constitucionalidad integrado por los Tratados y Convenios internacionales en materia de DDHH y las normas de Derecho Comunitario, ratificados por el país. Aquí citamos al Convenio 169 de la OIT, ratificado mediante Ley N.º.1257/91, que en su Art. 28.3, prescribe “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”. También tenemos la “Declaración de las NNUU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”, elevado a rango de Ley N.º 3760, en noviembre del 2007, que en el Art. 13.1, dispone “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos”. También está el documento de la “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos” aprobado en 1996 en Barcelona, España, por la Conferencia Mundial de Derechos



Lingüísticos, y presentado al representante del Director General de la UNESCO. Esta declaración valora la diversidad lingüística y cultural existente en el mundo y regula, protege los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

#### **b) Ley 070 de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez**

La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, referente a las lenguas y culturas dispone que la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, sea intracultural, intercultural y plurilingüe (Art.1.6), el Art. 7, se refiere al uso de idiomas oficiales y lengua extranjera. Señala que la educación debe iniciarse en la lengua materna por necesidad pedagógica, y en sus numerales 1 y 2 dispone que de acuerdo al contexto sociolingüístico de la comunidad el castellano será primera lengua y la lengua originaria como segunda lengua o viceversa. Ambas lenguas deben constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en todo el Sistema Educativo Plurinacional

#### **c) Decreto Supremo N°. 1313**

En el marco del Art. 88 de la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, aparte de normar el uso funcional de las lenguas en el proceso educativo, en su Art. 88 se refiere a la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), instancia descentralizada del Ministerio de Educación que debe crear los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) para cada nación y pueblo indígena originario existente en el país. En este marco, mediante el Decreto Supremo N° 1313, el 2 de agosto de 2012, se reglamenta el funcionamiento del IPELC para desarrollar procesos de investigación lingüística y cultural. A su vez para crear los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario, elaborar la reglamentación de creación y funcionamiento de los Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs), con la participación de las organizaciones de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Así como, proponer la implementación de lineamientos para la normalización, investigación y desarrollo de las lenguas indígena originaria del país.

#### **d) Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (LGDPL)**

La Ley 269, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, fue promulgada el 2 de agosto de 2012. La aprobación de esta Ley por el Estado Boliviano, responde a un largo proceso de gestiones planteadas por las organizaciones sociales, indígenas originarias y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, entidades académicas y organismos oficiales. Así como, para cumplir con la Constitución Política del Estado que en la décima transitoria hace referencia a la elaboración de una Ley especial que regule el requisito de hablar al menos dos idiomas oficiales para el desempeño de funciones públicas. La justificación para la aprobación de esta Ley, tiene relación con la existencia en el país, de alrededor de treinta y seis (36) Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs), que mantienen sus territorios, cosmovisiones, costumbres, espiritualidad, lenguas, ciencia y tecnologías, a pesar del sometimiento a un sistemático proceso de colonización y aculturación desde la colonia hasta ahora. Las NPIOs han creado, recreado, desarrollado y preservado sus lenguas como herencia invaluable de sus antepasados. Algunas lenguas se mantienen aún hoy con vigor y fuerza, aunque no fuera de riesgo, pero también se requieren acciones urgentes



orientadas a la recuperación y preservación de otras lenguas que se encuentran en serio peligro de extinción. En consecuencia, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, es un conjunto de normas jurídicas que regulan los derechos lingüísticos individuales y colectivos de las personas que habitan el Estado Plurinacional, así como la recuperación, preservación, promoción, uso y desarrollo de las lenguas indígenas originarias, sin desmerecer al castellano como lengua de relación intercultural, reconociendo la importancia de salvaguardar el patrimonio lingüístico y cultural del Estado Plurinacional. Esta norma señala, además, el plazo de 3 años para aprender una lengua indígena originaria para los servidores públicos, de acuerdo con el Art.5.II.

#### e) Resolución Ministerial Nº. 599 de 12 de octubre de 2011

Finalmente cabe mencionar que, algunas lenguas indígena originarias tienen un avance significativo en el proceso de normalización y normatización de su escritura unificada y el uso normal en la comunicación. Al extremo de que cuentan con disposiciones oficiales, como es la Resolución Ministerial Nº. 599, sancionado el 12 de octubre de 2011. Esta normativa, ofrece criterios de normalización y normatización para las lenguas indígenas originarias aymara, quechua y guaraní, destinados a la educación y uso real en la vida cotidiana. La lengua quechua, aymara y guaraní tienen una normalización<sup>17</sup> más avanzada; para efectivizar estos criterios, se cuenta con maestros y maestras formados en educación intercultural bilingüe, maestros maestras con conocimientos para la producción de diversos textos en lenguas indígena originarias, 23 pueblos indígena originarias, cuentan con alfabetos publicados, mismos que fueron trabajados en consenso con sus hablantes, algunas lenguas están en desarrollo y otras en estudio.

#### ENFOQUE PARA USO DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS EN EL SEP

En el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas y culturas oficiales del Estado Plurinacional, el ser humano en relación recíproca con la madre tierra, necesita expresar y comunicar su mundo interior e interpretar pensamientos, sentimientos e ideas de otros a través de un sistema de códigos y sistemas de signos lingüísticos organizados con leyes internas, en este sentido, se plantea el enfoque: dialógico, textual, integral y holística.

Es **comunicativo dialógico**, porque permite la relación recíproca y complementaria entre los seres humanos y la interrelación con otros seres y entidades que tienen diferentes formas de vida para expresar, comunicar e interpretar mensajes, pensamientos, sentimientos, ideas sociolingüísticas y psicolingüísticas de la diversidad natural y cultural. Por tanto, en el proceso de uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígena originarias es importante, que recurramos a todo lo que nos rodea para con ello se dé un aprendizaje real y natural.

Es **textual**, porque parte de la vida real y concreta, que permita lograr una mejor comprensión y aprender a expresarse oralmente y por escrito; utilizando instrumentos de comunicación y

17. Se comprende por normalización lingüística al uso normal que se le da a las lenguas indígena originarias en los diferentes soportes Al extremo de que cuentan con disposiciones oficiales, como es la Resolución Ministerial Nº. 599, sancionado el 12 de octubre de 2011. Esta normativa establece los criterios de normalización y estandarización que se deben usar en la escritura de los textos en lenguas indígenas originarias aymara, quechua y guaraní, destinados a la educación.



producción de variados tipos de textos comprensibles, funcionales y útil en la vida escolar, social y comunitaria, relacionados a la interacción y convivencia entre los seres humanos, la madre tierra y el cosmos.

Es **integral y holística**, porque responde a las necesidades y demandas de los que aprenden, enseñan y desarrollan las lenguas y culturas indígena originarias, se constituye en una herramienta que permite desarrollar experiencias cognitivas, volitivas, de sensibilidad y habilidades inherentes a ella, formando personas comunicativas, dialógicas socioculturales, reflexivas, críticas, propositivas y actores de los procesos de cambio, además de generar ciencia y tecnología que contribuyan a la producción de bienes intelectuales y materiales, cuidando el equilibrio con la Madre Tierra y el Cosmos.

Desafío que implica el desenvolverse en el mundo actual, exige que mujeres y hombres posean conocimientos y destrezas en el uso, comprensión y crítica del entorno simbólico propio y ajeno (lenguajes icónicos, cinéticos, gráficos, fónicos y otros), como formas de lenguajes alternativos. Por lo que, el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco del contexto cultural establece como mínimo el desarrollo de dos lenguas, la primera lengua o segunda lengua puede ser el castellano o alguna de las siguientes lenguas: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, machajuyai-kallawaya, itonama, leco, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. Este enfoque permitirá que se generen nuevas formas de aprender fortaleciendo el desarrollo de las dimensiones del Ser-Saber-Hacer-Decidir en el ser humano, mediante la integración de los momentos metodológicos de la práctica, teoría, valoración y producción a través de la investigación permanente.

## USO, DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS EN EL SEP

Las lenguas indígena originarias en el Subsistema de Educación regular

### a) Educación Inicial en Familia Comunitaria

La escuela es parte de la comunidad por lo que el uso de la lengua originaria es importante al momento de comunicarse con los niños y niñas. Los padres y madres de familia, las autoridades y la comunidad, son promotores y transmisores responsables de la lengua materna y la cultura al que pertenecen.

En el primer año de escolaridad de este nivel, se debe enfatizar el uso oral de la lengua materna esta puede ser castellano u originaria, haciendo una aproximación a la segunda lengua a nivel de comprensión a través de canciones, juegos, narración y dramatización de cuentos, descripciones orales sencillas y otros.

En el segundo año de escolaridad, se inicia en la lectura y escritura de comprensión individual (no convencional) en lengua materna. El desarrollo y aprendizaje de la segunda lengua, se inicia con énfasis en la comunicación oral, priorizando la escucha como la habilidad fundamental en



el aprendizaje de una nueva lengua. Las aproximaciones e inicio de la segunda lengua deben encarar aspectos didácticos mediante experiencias vinculadas a las actividades cotidianas de las niñas y niños.

En relación a la lengua extranjera, esta debe iniciarse desde el primer año de escolaridad para comunicarse en actividades pedagógicas, mostrando interés y disfrute al participar en la preparación fonética, acentuación, comprensión y entonación de palabras en lengua extranjera.

### **Educación Primaria Comunitaria Vocacional**

El proceso educativo parte de la comunicación en lenguas maternas, promoviendo así la oralidad y haciendo conocer la realidad a partir del diálogo, canciones, chistes, cuentos, cantos, actividades festivas, etc. La pizarra, los cuadernos y lápices no es instrumento fundamental de este proceso, se debe tomar en cuenta que el elemento principal de apoyo al proceso educativo es la relación con los sabios y sabias de la comunidad en torno a la comunicación lingüística, el contacto con la madre tierra y todo lo que nos rodea en nuestro entorno, fortaleciendo así las dimensiones de formación integral del niño y niña. Para desarrollar contenidos de cualquier campo o área de saberes y conocimientos la lengua indígena originaria, se convierte en un instrumento fundamental de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos. Implica que todo maestro, maestra de cualquier especialidad que sea, debe dar uso, aprendizaje y desarrollo de las lenguas oficiales en los procesos pedagógicos. En este marco, la Dirección General de Educación Comunitario Vocacional, viene trabajando estrategias metodológicas que facilitaran a maestros y maestras a desarrollar los procesos de desarrollo de saberes y conocimientos plasmados en el Currículo Base y los Currículos Regionalizados.

### **Educación Secundaria Comunitaria Productiva**

En este nivel educativo el uso de la lengua originaria, no solo se limita al área de comunicación y lenguajes, tampoco consiste en el aprendizaje de estructuras sintácticas o gramaticales sino, este proceso está enfocado a fomentar el uso, aprendizaje y desarrollo de 3 tres lenguas (lengua indígena originaria, castellano y lengua extranjera) mediante el uso real representativo de la lengua originaria. Asimismo, los maestros y maestras de otras especialidades deberán desarrollar el currículo en lengua castellana y lengua indígena originaria. A diferencia de la lengua extranjera que es desarrollada desde el área de comunicación y lenguajes como área de aprendizaje.

#### **b) Las lenguas indígena originarias en el Subsistema de Educación Alternativa y especial**

El Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, es Intracultural, porque es un currículo que reivindica, fortalece y desarrolla las identidades culturales de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianas, potenciando las sabidurías, valores ético-morales, espiritualidades, formas de organización social, trabajo comunitario e historia de los pueblos, además es intercultural, porque promueve y fortalece la interrelación y convivencia comunitaria con responsabilidad, respeto mutuo y trabajo conjunto entre los diversos pueblos y culturas del mundo, es plurilingüe,





porque busca el desarrollo de las lenguas de diversas culturas como un valioso instrumento de comunicación, integración, complementación, transmisión de saberes y producción de conocimientos.

En relación a la lengua indígena originaria esta se refleja en el campo de comunidad y sociedad que integra saberes y conocimientos en el proceso educativo, fortaleciendo la identidad de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, las Comunidades Interculturales y Afrobolivianas, a través de la práctica de los valores sociocomunitarios, del conocimiento y el protagonismo en la construcción de la historia, de la organización socioeconómica, política, el ejercicio, la exigibilidad de derechos, las lenguajes y las expresiones creativas. El área de Comunicación y Lenguajes integra (Lengua castellana, Ciencias de la comunicación, Literatura, Lingüística aplicada y Sociolingüística).

Cabe destacar que la lengua originaria, se presenta durante todo el periodo de aprendizaje reflejado a través de los módulos en cada uno de los centros alternativos de educación para jóvenes y adultos. El Nivel Primario Integral ya sea a través del programa de la alfabetización y postalfabetización o de Centros Alternativos de Educación Alternativa de nivel primario, se refleja 60 hrs. de aprendizaje de lengua originaria a lo largo de todo el proceso del nivel primario.

En el nivel secundario de personas jóvenes y adultos, CETHALs o Centros de Educación Alternativa Nocturnos a lo largo de las mallas curriculares el aprendizaje de la lengua originaria se refleja con 100 hrs. al igual que las otras áreas humanísticas.

### ACCIONES REALIZADAS PARA LA REVITALIZACION DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS

El Estado Plurinacional de Bolivia, adopta como política de Estado, la revitalización de las lenguas y culturas indígena originarias, en ese marco se realizó las siguientes acciones:

- **Creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas**, a través de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N° 070, Art. 88, se reglamentó su funcionamiento del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), creada mediante Decreto Supremo N° 1313 como entidad pública descentralizada bajo tuición del Ministerio de Educación, cuyo objetivo principal es: Desarrollar procesos de investigación lingüística y cultural, y crear Institutos de Lenguas y Culturas por cada nación o pueblo indígena originario para la normalización, investigación y desarrollo de las lenguas indígena originarias del Estado Plurinacional.

En este marco, el Estado a través del Ministerio de Educación, ha asignado **130 Ítems TGN** correspondiente a educación superior para técnicos de los "Institutos de Lenguas y Culturas" (ILC) de cada nación y pueblo indígena originario y afroboliviano. El personal designado en los 130 cargos, son indígenas hablantes de la lengua, trabajan desde las comunidades indígenas y las Direcciones Departamentales de Educación para la revitalización lingüística y cultural involucrando a su pueblo y su organización regional y/o matriz. En caso de los pueblos en peligro de extinción o pueblos que no cuentan con profesionales, se autoriza mediante Resolución Ministerial la designación de bachilleres hablantes indígenas.



Hasta el momento, se han creado legalmente ocho Institutos de Lenguas y Culturas, tales como: el Aymara, Quechua, Afroboliviano, Guaraní, Tsimane, Movima, Mojeño Ignaciano y Chiquitano. Estos institutos cuentan con un consejo de participación social integrado por autoridades indígenas y sabios, quienes dan líneas de acción para el uso normal y desarrollar la lengua y cultura en los diferentes contextos, siendo que el accionar de los ILCs es territorial y transterritorial porque trasciende límites departamentales y provinciales. Se ratifica que el funcionamiento de los ILCs, es de responsabilidad concurrente entre el Ministerio de Educación, Gobernaciones, gobiernos municipales y otras instituciones involucradas en el tema.

Finalmente, cabe mencionar que para la gestión 2014, se tiene programado la continuidad en la creación de los ILC en los pueblos que faltan. Asimismo, se tiene planificado para diciembre de esta gestión el equipamiento consistente en equipos de computación y mobiliario para los 36 Institutos de Lenguas y Culturas.

- **Currículos Regionalizados**

En el marco de la revolución educativa, se desarrollan políticas educativas donde los Pueblos Indígenas, Originario Campesinos y Afroboliviano, tienen la facultad de formular, construir, aprobar y propiciar su implementación de los Currículos Regionalizados, donde se plantean la incorporación de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades, cosmovisiones e idiomas propios de cada pueblo de acuerdo a su contexto en los procesos pedagógicos, este hecho es garantizado por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que en sus Art. 69,2 señala que la organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad con el Currículo Base, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. Art. 69,3 es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.

El currículo regionalizado, se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad. Por tanto, las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.

En este marco, Currículos Regionalizados construidos por los Pueblos Indígenas son armonizados con el Currículo Base y presentados al Ministerio de Educación; actualmente se encuentran en la siguiente situación:



**CURRÍCULOS REGIONALIZADOS DE LAS NYPIOS Y AFROBOLIVIANO CONCLUIDOS  
Y EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN**

Nº	PUEBLO	C.R. EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN	CURRÍCULOS REGIONALIZADOS ARMONIZADOS Y CON RESOLUCIÓN MINISTERIAL
1	Chiquitano		R.M. 684/2012 del 11 de octubre de 2012
2	Guaraní		R.M. 685/2012 del 11 de octubre de 2012
3	Quechua		R.M. 686/2012 del 11 de octubre de 2012
4	Ayoreo		R.M. 687/2012 del 11 de octubre de 2012
5	Aymara		R.M. 688/2012 del 11 de octubre de 2012
6	Guarayo		R.M. 689/2012 del 11 de octubre de 2012
7	Mojeño		R.M. 690/2012 del 11 de octubre de 2012
8	Uru		R.M. 578 /2013 del 27 de agosto de 2013
9	Afroboliviano		R.M. 052 /2014 del 30 de enero de 2014
10	Yuracaré		R.M. 518 /2014 del 30 de enero de 2014
11	Maropa		R.M. 519 /2014 del 30 de enero de 2014
12	Weenhayek	X	
13	Chimán	X	
14	Pacahuara	X	
15	Chácobo	X	
16	Moré	X	
17	Mosetén	X	
18	Itonama	X	
19	Yuqui	X	
20	Movima	x	
21	Kabineño	X	
22	Machineri	X	
23	Yaminagua	X	
24	Esse Exa	X	
25	Tacana	X	

Asimismo, cabe recalcar que los otros pueblos están en proceso de construcción de sus Currículos Regionalizados que son de carácter intracultural con el Currículo Base Plurinacional de carácter intercultural, cuya implementación permite formar estudiantes que fortalecen su identidad cultural, desarrollan saberes y conocimientos propios y universales para Vivir Bien.



- **Creación de las Universidades Indígenas**

En el marco del Artículo 93 de la Constitución Política del Estado, el año 2009, a través del Decreto Supremo Nº 29664 de fecha 2 de agosto, se crean las Universidades Indígenas de Bolivia, funcionan en tres regiones estratégicas (chaco, valle, altiplano) inician procesos de formación profesional y preferencial de jóvenes de los pueblos indígenas. La estructura institucional y académica posibilita la obtención de los méritos, aprendizaje y la valoración de esos logros al igual que las universidades existentes en Bolivia, en su particularidad desarrollan saberes, conocimientos y tecnologías universales y de los pueblos indígena originarios. Estas universidades son:

- **Universidad Tupak Katari (Aimara)**, ubicada en la localidad de Warisata, departamento de La Paz con importante población Aymara.
- **Casimiro Huanca (Quechua)**, ubicada en el municipio de Chimoré en el departamento de Cochabamba de contexto Quechua.
- **Universidad Apiaguaiki Tupa (Guaraní)**, en sus primeros años, la universidad indígena Apiguaiyqui Tupa funcionó en una infraestructura ubicada en el centro de Macharetí, comunidad Ivo, en el departamento de Chuquisaca, municipio con importante población Guaraní.

El Ministerio de Educación con participación plena de las organizaciones sociales, indígena originaria, a través de las acciones descritas, busca revitalizar las lenguas indígenas originarias, mismas que se encuentran en proceso de implementación, donde se identifican fortalezas y debilidades. Por tanto, estamos conscientes que para la revitalización de las lenguas no solo pasa por las normativas estatales, sino también por el compromiso y empoderamiento de la sociedad civil respecto a la determinación de enseñar y aprender las lenguas y culturas indígenas originarias. Aquí juegan un rol importante los hablantes de las mencionadas lenguas, ya que las lenguas y las culturas se revitalizan solamente con el uso.

## DESAFIOS PARA LA REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS

El desarrollo y revitalización de las lenguas es tarea de todas y todos los bolivianos y bolivianas, por ende de los hablantes, por lo que se debe coadyuvar a este desarrollo en los diferentes ámbitos.

### a) En el ámbito comunitario

Todos los bolivianos y bolivianas del Estado Plurinacional, deben recuperar, desarrollar incorporar, fortalecer y difundir los saberes, conocimientos, valores, tecnologías, espiritualidades y lenguas de las culturas indígenas originarias.

Las autoridades de la comunidad en coordinación con los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) de cada nación o pueblo indígena originario, planifican acciones para la revitalización de la lengua originaria y cultura del contexto.

Crear espacios favorables para promover la comunicación en lenguas indígena originaria en todos los ámbitos del Estado, familiares, sociocomunitarios, de gestión administrativa, académicos, medios de comunicación de acuerdo al contexto sociolingüístico y el principio de territorialidad.



Promover la textuación del paisaje lingüístico en lenguas indígena originarias en todos los espacios públicos y privados.

Crear Consejo de Sabios y sabias indígenas originarios en sus propios contextos, para el apoyo al desarrollo de saberes y conocimientos de las NPIOs y las lenguas.

### **b) En el ámbito educativo**

Los padres, madres de familia y la comunidad en general hablantes de una lengua originaria deben asumir el compromiso de enseñar a las diferentes generaciones su lengua como un medio de comunicación y de convivencia comunitaria.

Las comunidades educativas del Sistema Educativo Plurinacional en coordinación con los institutos de lenguas y culturas, utilizan los criterios de normalización de las lenguas indígenas originarias.

Promoverán la realización de ferias educativas de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios en ámbitos escolares y académicos, de la misma manera tienen la responsabilidad de desarrollar las lenguas según la situación lingüística tomando en cuenta los criterios lingüísticos en consenso con los Consejos Educativos Comunitarios de la región y las comunidades educativas. En caso de conflictos se sugiere realizar consulta pública.

Los maestros y maestras producen materiales educativos de y en lenguas indígena originaria para facilitar los procesos pedagógicos.

Incentivar a la investigación, producción, sistematización de saberes, conocimientos valores y lenguas de acuerdo a los contextos sociolingüísticos.

### **c) En el ámbito institucional**

Los servidores públicos de todos los ámbitos del Estado Plurinacional, usan las lenguas indígena originaria en la atención al público usuario, produciendo documentos sobre los procesos y procedimientos de gestión administrativa, según sus funciones específicas de acuerdo al contexto sociolingüístico.

El manejo y uso de la lengua en las oficinas públicas, no debe estar minimizado en la comunicación informal, es decir conversaciones personales entre personas hablantes de lenguas originarias con temas sociales o únicamente de la casa, las lenguas originarias deben ser autovalorados, esto significa que todos debemos promocionar nuestras propias lenguas, haciendo uso de estas en las oficinas públicas, como norma para garantizar que los idiomas oficiales, logren una situación de igualdad en el plano legal, valor social y extender su uso a diversos ámbitos en el lenguaje escrito.

En lo posible las autoridades y servidores públicos deben utilizar la lengua en todas las conversaciones con los demás servidores públicos, en las reuniones de toda índole y en todo ámbito deben desenvolverse en lengua originaria, las convocatorias citaciones, comunicados,



cartas, notas debe realizarse en lenguas indígena originarias en el marco del principio de territorialidad.

Las instituciones estatales y no estatales, medios de comunicación oral, escrita y audiovisual, aplican los criterios de normalización y normatización desarrollados por el Ministerio de Educación en las diferentes lenguas indígena originarias oficialmente reconocidas.

Los sitios Web de las instituciones públicas ofrecen en sus plataformas la opción de acceso en las lenguas originarias. A partir de las redes sociales promueven el desarrollo de las lenguas indígena originaria en las instituciones públicas y privadas.

Las instituciones académicas promueven investigaciones ínsito en las comunidades sobre los saberes conocimientos producidos en las lenguas de las naciones y pueblos indígena originarios respetando los derechos de autoría individuales y colectivos.

Difusión e intercambio de experiencias sobre el desarrollo de lenguas y culturas de las NyPIOs y afrobolivianos en el ámbito nacional e internacional.

Realizar investigaciones de carácter sociolingüístico para determinar el estado de situación de las lenguas y culturas.

### **c) En el ámbito comunicacional**

Los medios de comunicación masiva (pública y privada) promueven el uso oral y escrito de las lenguas indígena originaria a través de programas educativos (Radio, TV, Prensa, TIC) y otras según el contexto sociolingüístico.

En el marco de la Ley de derechos y políticas lingüísticas los medios de comunicación deben producir y difundir programas educativos en lenguas y culturas indígena originarias así como del castellano y lengua extranjera.

Implementar medios de comunicación oral, audiovisual, escrita y TICs en lenguas indígenas originarias.

Realizar alianzas estratégicas con radios comunitarias y otros medios de comunicación para la producción y difusión de programas educativos Intraculturales, interculturales y plurilingües.

### **Realizar estudios sociolingüísticos sobre las lenguas de las NPIOs del Estado Plurinacional de Bolivia**

Si bien el Estado Plurinacional de Bolivia no cuenta con datos estadísticos sobre el estado de situación de las lenguas y culturas, a razón de que todas las acciones realizadas hasta la fecha fueron en respuesta a las demandas de este sector. Sin embargo, surge la necesidad de realizar estudios sociolingüísticos que respalden y reorienten las acciones futuras.





## CONCLUSIONES

En el marco de lo descrito y con base en la aplicación de la Ley N° 269 de 2 de agosto de 2012, Ley General de derechos y políticas lingüísticas se llega a las siguientes conclusiones:

- La revitalización de las lenguas es una decisión política del Estado Plurinacional de Bolivia, en respuesta a las demandas de una educación cultural y lingüísticamente pertinente y socialmente relevante de las NPIOs representados por sus organizaciones sociales indígena originarias.
- La participación social juega un rol determinante en todo el proceso de construcción de las políticas educativas, sin embargo la implementación de estas políticas se debilitan por falta de apropiación de la sociedad civil.
- La revitalización de las lenguas indígenas originarias, en el modelo educativo Sociocomunitario productivo, no se la concibe de manera separada de la cosmovisión de mundo que tienen las NPIOs donde involucra a todos los y las bolivianas desde los diferentes roles que juegan en la sociedad.
- La revitalización lingüística trasciende a todo el Sistema Educativo de manera procesual, desde la educación no escolarizada hasta la formación superior.

## Bibliografía

Ministerio de Educación. 2010. Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia

Dirección General de Formación de Maestros. (2011). Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. 2012. Viceministerio de Educación Regular. Programa de estudio del primer año de Educación Comunitaria Vocacional. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. 2012. Viceministerio de Educación Regular. Programa de estudio del primer año de Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, Bolivia.

Simeón Villca T. Elizabeth Villca M. (2010) Lenguaje Integral, segunda Edición. Gráfica Gonzales. La Paz, Bolivia.

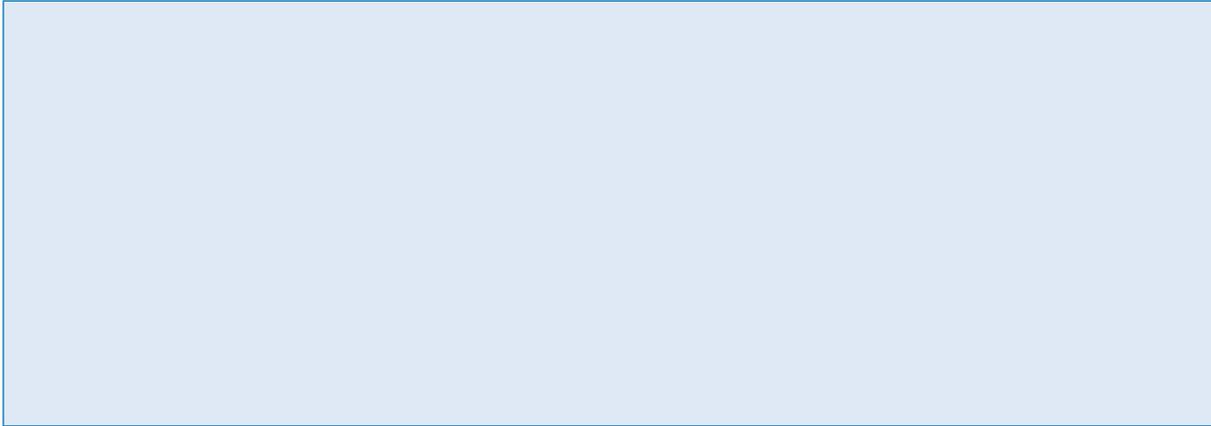
Guido Machaca Benito, Amílcar Zambrana Balladares (2013). Primera edición, FUNPROEIB-Andes. Cochabamba, Bolivia.

Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación, Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez. 2010. La Paz, Bolivia.



**Actividad**

En la CPTe de nuestra unidad educativa analizamos cómo desde las políticas lingüísticas del Estado Plurinacional se está trabajando en función del uso y la promoción de nuestras lenguas indígenas originarias.

**Actividad**

En el siguiente cuadro elaboramos un listado sobre cómo desde nuestra práctica podemos desarrollar estas políticas en el desarrollo curricular del área de Comunicación y Lenguajes.

Políticas de conservación y desarrollo de las lenguas indígenas originarias	Cómo las desarrollamos en las clases que trabajamos
a)	a)
b)	b)
c)	c)
d)	d)
e)	e)



## Lectura 4

### POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA



#### DESARROLLO DE LAS LENGUAS EN LA EIB

Para las naciones indígenas originarias identificados con la cultura, el uso de nuestras lenguas en la educación es importante porque cumple tres funciones fundamentales: Es un medio de comunicación familiar y social; es un instrumento de construcción de aprendizajes y conocimientos en la familia y en la escuela; y es un medio de estudio y desarrollo de la misma lengua. Gracias a que hablamos nuestras lenguas nos sentimos parte de nuestras naciones indígenas originarias, con cosmovisión y lógica propias. Nuestras lenguas son símbolos de nuestra identidad y sirven para comunicarnos todos los días. Por eso la enseñanza de y en estas lenguas en la escuela es parte del fortalecimiento de nuestras culturas.

Sin embargo, en enfoque de la educación bilingüe está siendo mal aplicado en tanto operativamente clasifica en: unidades educativas de áreas dispersas que reciben educación bilingüe (aimara, quechua y guaraní) y unidades educativas de áreas concentradas que reciben educación monolingüe en castellano. Como se verá a continuación, este enfoque tiene consecuencias negativas para poblaciones con diferentes características sociolingüísticas.

#### *Las lenguas indígenas y originarias como L1 para niños indígenas y originarios*

Hasta el presente, diversos programas experimentales de educación bilingüe (PER 1, PEIA), hasta la misma Reforma Educativa han utilizado a las lenguas indígenas y originarias como lengua instrumental en el proceso educativo. Los esfuerzos técnicos y metodológicos se han concentrado en este enfoque, a diferencia del PEIB que se caracterizó por desarrollar la lengua indígena originaria en procesos de enseñanza y de aprendizaje. En aquellos lugares donde se trabaja la educación bilingüe con una metodología adecuada, donde se cuenta con maestros comprometidos con el desarrollo de la lengua originaria, donde hay resultados en el aprendizaje de los niños y niñas y donde la organización está fortalecida y con claridad política, los padres y madres de familia están de acuerdo y demandan el uso de las lenguas indígenas y originarias en la escuela. Los niños y niñas leen y escriben, rescatando los conocimientos y saberes de su cultura, en su lengua materna y en castellano con mayor grado de comprensión y agrado.

Por otro lado, la percepción de los comunarios es que los niños tardan mucho más que antes en lograr leer y escribir comprensivamente. Esta apreciación puede deberse a que con la educación tradicional los niños aprendían más rápido a descifrar las letras y las palabras, pero no entendían lo que querían decir. Aparentemente sabían leer pero no entendían los mensajes, ni eran capaces de hacer redacciones propias. Según la nueva metodología de enseñanza de lecto-escritura, los niños deben aprender a leer y escribir entendiendo los mensajes y en procesos reales de comunicación, por eso el aprendizaje en dos lenguas puede ser más lento, pero es también más efectivo.



Históricamente el desarrollo de las lenguas indígenas y originarias ha sido truncado por el proceso de castellanización forzosa implantado por el sistema educativo anterior, siendo el resultado de esta educación la desvaloración y negación de la lengua y la pérdida de identidad cultural de los estudiantes. Este fenómeno, en la actualidad, aún permanece en muchas familias. También los maestros, como consecuencia de su formación en el sistema anterior, han promovido el rechazo de las lenguas indígenas originarias en el proceso educativo.

Por eso, después de más de 500 años de desprecio a nuestras culturas y a nuestras lenguas y más de 50 años de aculturación promovida por el Código de la Educación Boliviana, muchos padres y madres de familia han sido convencidos de que la enseñanza en lenguas indígenas originarias se constituye en un factor de atraso para los pueblos. La observación a la enseñanza en nuestras lenguas se confunde con la demanda legítima de saber castellano porque, como dicen los padres y madres de familia: “para ir a algún lado necesitamos el castellano, nosotros no sabemos leer ni escribir en nuestra lengua”.

### ***Las lenguas indígenas y originarias como L2 para niños indígenas***

Oficialmente ninguna unidad educativa, sea de las áreas concentradas o dispersas, ha iniciado la enseñanza de las lenguas indígenas originarias con metodología de segunda lengua (L2). A pesar que en la Ley de Reforma Educativa está prevista la enseñanza de las lenguas indígenas originarias como segunda lengua, éstas continúan sufriendo un proceso de desplazamiento y pérdida con la migración a los centros urbanos por una parte y, por otra, por los procesos de castellanización aplicados por el sistema anterior, siendo que en estos casos los padres tienden a no transmitir su lengua a sus hijos.

### ***El castellano como L2 para niños indígenas y originarios***

En gran parte de las unidades educativas del área rural no se está enseñando el castellano como segunda lengua y por eso los padres rechazan la enseñanza monolingüe en lenguas indígenas y originarias, proponen que la enseñanza sea bilingüe desde el principio. Por otro lado, los maestros tienen muchas limitaciones en su formación y capacitación para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Además, no explican las ventajas que tiene para cualquier niño, aprender primero a hablar, leer y escribir en su lengua, para luego poder transferir esas habilidades a varias otras lenguas. A pesar de haber sido la lengua de opresión, el aprendizaje del castellano como segunda lengua es una necesidad fundamental y un derecho irrenunciable de las naciones indígenas originarias. En países como el nuestro, en el que existen relaciones asimétricas de poder, una auténtica identidad, seguridad y creatividad se complementa con la adquisición de otra lengua más instrumental, en este caso el castellano. Esto permitirá adquirir conocimientos y saberes de otras culturas.

Existen algunas limitaciones técnicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua en áreas dispersas. Si bien hay materiales para la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua, los docentes no han recibido una capacitación técnica que les permita utilizar estos materiales, quedando en muchos casos sólo como parte del inventario pasivo de las unidades educativas. Como se ve, hay una necesidad sentida de consolidar una metodología



para la enseñanza de una segunda lengua, tomando en cuenta todos los factores limitantes en el mismo.

Recientemente (2002-2003), se inició una experiencia piloto en la enseñanza del castellano como segunda lengua, que posibilitó a muchos maestros conocer y aplicar con mayor propiedad metodologías de segundas lenguas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Experiencia que quedó trunca por determinados factores externos al proyecto.

### ***Las lenguas indígenas y originarias como L2 para niños castellanohablantes***

Una de las mayores críticas a la implementación de la educación bilingüe es que está dirigida solamente al área rural. Así se continúa generando discriminación y relaciones desiguales entre la población hablante de lenguas originarias y la que habla castellano. Por eso, los padres y madres de familia consideran que las lenguas indígenas originarias también se enseñen en las unidades educativas de niños castellanos hablantes. Sin embargo, hasta la fecha no se han hecho acciones concretas para cumplir con el mandato de la Ley de Reforma Educativa, que en el Art. 11 del D.S. N° 23950 señala: “el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema [ ]”.

No existen políticas lingüísticas ni educativas dirigidas al desarrollo de la educación intercultural y bilingüe en contextos urbanos. De hecho, en los decretos reglamentarios de la misma ley, la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua para los niños y niñas monolingües en castellano no es obligatoria. De este modo, se pierde una oportunidad de que la educación bilingüe contribuya al respeto de la diversidad lingüística y a la mejoría de la comunicación interétnica.

### ***Los contextos plurilingües***

Otra situación que se ha descuidado con la implementación de la educación bilingüe es la de los contextos donde se habla más de dos lenguas indígenas originarias y el castellano. En algunos casos se opta por trabajar con los módulos de la lengua indígena originaria predominante y en la que se dispone de módulos, descuidando las otras lenguas. En otros, se prefiere adoptar los módulos en castellano, atentando contra las otras lenguas indígenas originarias. Esta situación se da, por ejemplo, en aquellos contextos donde conviven dos o más naciones indígenas originarias, cada uno con sus propias características socioculturales y lingüísticas, como es el caso de los pueblos indígenas Mojeños, Yuracaré y Tsimané.

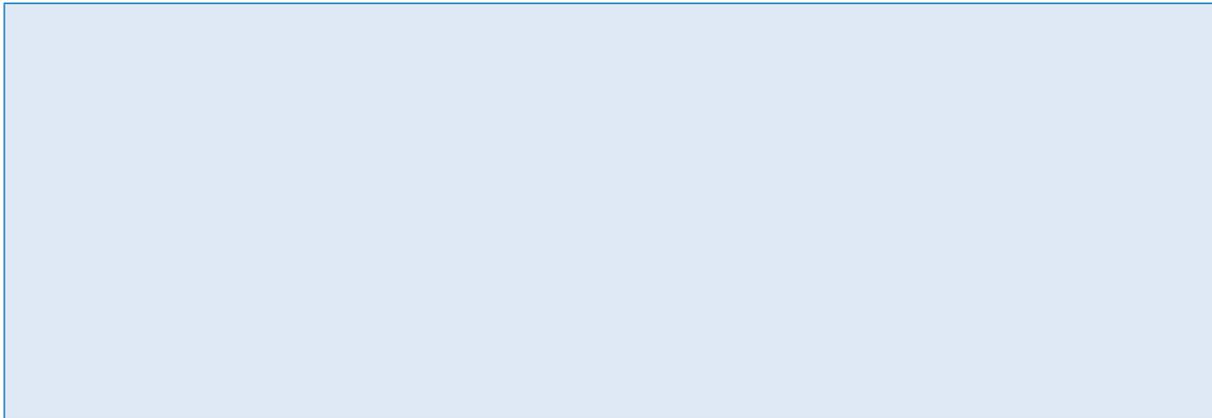
### ***El aprendizaje de lenguas extranjeras***

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el área dispersa tiene muchas limitaciones, porque no se cuenta con maestros especialistas para enseñar con metodologías de segundas lenguas y, además, porque no existe centros de enseñanza de estas lenguas. Por tanto, las lenguas extranjeras preferentemente se constituyen en un privilegio y una herramienta de dominación de las clases gobernantes.



## Actividad 1

Proponemos dos o tres actividades que desarrollaremos en nuestras clases, explicitando la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural de nuestras NPIOs.



## Lecturas de trabajo para el Tema 2

### Lectura 1

#### **MEMORIAS DEL IV FORO NACIONAL DE ESTUDIOS EN LENGUAS (FONAEI 2008)**

ISBN 978-607-95074-7-3

Universidad de Quintana Roo – Departamento de Lengua y Educación

<http://www.fonael.org> - [fonael@fonael.org](mailto:fonael@fonael.org) 529

***¿Es importante enseñar-aprender las lenguas extranjeras?  
-Apuntes para una reflexión a principios de siglo-***

***Jaime Magos Guerrero  
Facultad de Lenguas y Letras  
Universidad Autónoma de Querétaro***

### Resumen

Cuando una persona ejecuta un trabajo con una clara conciencia de la importancia de lo que hace, necesariamente los resultados serán mejores. “Alguien preguntó a tres albañiles que qué estaban haciendo. El primero respondió, pegando ladrillos; el segundo, haciendo un muro; el tercero, construyendo una catedral”. Esto aplica también para nuestro caso: enseñar – aprender una lengua extranjera en un mundo como el que nos ha tocado vivir se convierte en una excelente oportunidad para tratar de educar a las nuevas generaciones y hacer de ellos ciudadanos del mundo, para que se integren a él con compromiso, entusiasmo y alegría. La respuesta a la pregunta título de esta aportación ha cambiado a través de los años. Nosotros, los maestros





que hemos sido formados profesionalmente para enseñar una lengua extranjera (y para formar a los futuros maestros de lenguas), en la vastedad de las funciones institucionales que se nos solicitan, a veces asumimos que todos saben la importancia de nuestro trabajo. No es así y necesitamos analizar y discutir frecuentemente una respuesta con nuestros colegas y con nuestros estudiantes. Debemos saber de qué manera impactamos en nuestros alumnos y en la sociedad desde lo cognitivo, lo social, lo afectivo, lo lingüístico y lo psicomotriz y también los efectos de nuestro trabajo en la re-educación lingüística de nuestros alumnos y en el ensanchamiento de sus horizontes desde lo cultural, profesional, académico y humano. Debemos saber cómo orientarlos para ser mejores alumnos. Debemos recordar, en suma, que nuestro trabajo no es “enseñar”, sino “educar”.

La historia de la formación de maestros de lenguas en México es una historia reciente. La Universidad Nacional Autónoma de México diseñó en 1955 el primer Plan de Estudios tendiente a formar profesionistas de la lengua (CIEES, 2008). En ese documento se dibujaba ya a un profesionista que debía encargarse de, entre otras cosas, enseñar una lengua extranjera. A la UNAM siguieron otras Universidades mexicanas como la Universidad Veracruzana y la ENEP Acatlán – entre pocas otras- y, en 1987, la ahora Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro comenzó a ofrecer su programa académico de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Una de las líneas de formación era la docencia, porque las necesidades sociales así lo habían determinado.

La experiencia nos dice que antes de la profesionalización de su enseñanza las lenguas eran enseñadas por personal que había realizado estudios en universidades del extranjero, por nativo hablantes que arribaban a México y, por motivos diferentes, se dedicaban a enseñar su lengua materna o bien por personas que sin formación profesional enseñaban una lengua que “sabían”..

Algunos de ellos, también nos dice la experiencia, lo hacían de manera intuitivamente muy correcta y producían personas capaces de comunicarse a altos niveles en la lengua estudiada; otros se limitaban a “aplicar” los libros de texto que habían sido previamente identificados como “oficiales”. Ésta es la así llamada “práctica decadente” en los inicios del Siglo XXI; la “práctica profesional dominante”, en nuestro campo, es la ejercida por profesionales debidamente preparados para educar enseñando una lengua extranjera y la “práctica profesional emergente” es aquélla que todavía tenemos que conquistar en la sociedad (enseñanza de las lenguas –LE y LM- en todos los niveles y modalidades, traducción, interpretación, trabajo editorial, etc.) (Pansza 1981:14). Siendo tan joven el profesional de las lenguas, todavía es mucho el camino que debe de andar para conquistar el reconocimiento y el respeto social.

Una de las preguntas que en los ‘80s nos hacíamos con mayor frecuencia los que formábamos parte ya de una generación de profesionistas era ¿por qué es necesario e importante enseñar y/o aprender una lengua extranjera? Recurríamos a la Filosofía, a la Política Educativa y a la Sociología tratando de encontrar alguna respuesta y no resultábamos decepcionados: “Los contenidos educativos – también los referidos a la enseñanza de las lenguas extranjeras- serán orientados a la consecución de los mínimos de bienestar (...) reconociendo la importancia de la educación para (...) la capacitación laboral”, rezaba el Plan Nacional de Desarrollo 1980-1982



(Larroyo 1983:582). Y con esa idea trabajábamos: dar una herramienta a nuestros alumnos para enfrentar con mayores probabilidades de éxito su campo laboral y, añadíamos, académico.

Pero han pasado ya casi treinta años (las condiciones del mundo han cambiado de manera acelerada “para bien y para mal- en campos como la política, la economía, la tecnología, la medicina, los cambios climáticos, etc.) y la respuesta a la misma pregunta se hace cada vez más completa y, esperamos que no, más compleja. Existe ya un gran porcentaje de profesionistas preparados académicamente para enfrentarse de manera científica y humanista al trabajo de enseñar las lenguas extranjeras y, a partir de ello, vincularse al proyecto de vida de nuestros estudiantes para entrar juntos a un proceso de educación permanente y recíproca. Los actuales maestros de lenguas nos dedicamos también a la investigación y abordamos temas y problemas que nos preocupan y nos interesan. En ocasiones, apreciación estrictamente personal del firmante, olvidamos que nuestro trabajo no es “enseñar” una lengua, sino, a través de ella, relacionarnos con nuestros alumnos para tratar de “educarlos”. El maestro no es un “enseñante”, debiera ser un “educador”. En este contexto casi siempre damos por hecho que todos los implicados en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras sabemos perfectamente la importancia que reviste este fenómeno. Y no siempre es así...

Hace ya dos años una alumna egresada de la carrera de Lenguas Modernas Inglés, que enseña este idioma a niveles universitarios, me refirió que un estudiante le había preguntado: “¿Por qué es necesario aprender una lengua extranjera?” “¿Tú qué le respondiste?”, pregunté. Dijo ella: “Le dije que es parte de su formación, pero él se encogió de hombros y se fue..” Y es precisamente en este contexto que intentaré dar una respuesta a mi ahora colega a través del presente documento. Enseñar y aprender una lengua extranjera, en estos primeros años del Siglo XXI, es mucho más que pretender “dar” a nuestros alumnos una herramienta para que puedan continuar otros estudios o bien ascender en su trabajo. Conocer una respuesta que nos permita responder de manera convencida y convincente a nuestros alumnos requiere, antes que nada, revisar nuestra estructura profesional e identificar sus componentes. Si no fuéramos capaces de responder a la pregunta ya enunciada arriba, corremos el gran riesgo de que nuestro proyecto educativo se derrumbe. Si nuestros alumnos no nos ven seguros de nuestro actuar profesional, entonces bien podrían boicotear nuestro trabajo (mostrando indiferencia, agrediéndonos, alejándose, burlándose, etc.). En nuestras aulas todavía siguen existiendo clases (en el sentido social): el maestro representa la autoridad, al adulto, al saber; el alumno representa al subordinado, al que hay que controlar, al que no sabe. Si el docente decide ejercer su autoridad de manera coercitiva (Salamón 1980:4) y de hacer del estudiante un “depósito” de su saber (además de no tener conciencia del porqué es importante “enseñar” su disciplina), entonces el conflicto crece y no es raro que aparezcan elementos de boicot al interior del grupo (Pichón Rivière 2003:123). Esta división puede ser menor en el momento en que el maestro decide acercarse al estudiante de manera democrática y constructiva; si además está convencido de la importancia de su trabajo, tenderá a mostrar una actitud más convincente hacia el trabajo colaborativo, hacia el desarrollo integral de sus alumnos y hacia su propio crecimiento profesional y humano.

Esa actitud constructiva, profesional y comprometida sectorial e históricamente puede ser construida en nuestras aulas universitarias donde formamos a los futuros maestros de lenguas. La cuestión sería cuidar que la estructura profesional de nuestros alumnos se construya de manera sólida. Por “estructura profesional” quiero decir ese todo compuesto por nuestras cuatro áreas de





formación profesional: formación disciplinaria, formación psicopedagógica, vocación y conciencia social. Las notas que aparecen abajo se refieren a un maestro de lenguas, pero en general todo docente (y profesionales de otras áreas) debe tener su propia “estructura profesional”.

Si enseñamos una lengua y una cultura a niveles académicos con el afán de educar a nuestros alumnos, entonces es nuestro deber profesional saber lo más posible sobre estos dos temas. El hombre se realiza simbólicamente a partir y a través de un lenguaje y “se realiza como ser plenamente humano sólo a través de la cultura y en la cultura.” (Morín 2001:53). Lo anterior nos lleva a ponernos como meta el desarrollo de una competencia cultural y comunicativa a niveles de quasi nativo, (Bagna 2004:12), recordando que la realización del concepto de “hablante ideal” de Chomsky, no existe (Báez San José 1975:15ss). Pero no sólo debemos ser capaces de escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua que enseñamos, sino que nuestro conocimiento científico sobre la lengua también debe ser debidamente atendido (sus aspectos fonéticos y fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, además de abordar el estudio de la Geografía, de la Historia, de la Literatura y del Arte referidos a la lengua que hemos profesionalizado. Esto es formación disciplinaria.

Si nos ostentamos como “maestros profesionales de lenguas” es porque hemos abordado de manera seria y profunda aspectos teóricos relacionados con la enseñanza como la psicología evolutiva y del aprendizaje, la psicolingüística y la sociolingüística, la pedagogía y la didáctica de las lenguas, entre otras; con la educación como la filosofía educativa y la antropología, el diseño curricular y la administración aplicada a la educación, entre otras. Esto es formación psicopedagógica. Un maestro profesional de lenguas extranjeras sabe disfrutar de su trabajo como educador porque tiene afinidad con sus estudiantes; es empático ante los intereses e inquietudes de sus alumnos; es tolerante ante sus manifestaciones culturales y generacionales; muestra disposición al cambio y a las condiciones tecnológicas y contextuales de su trabajo; se demuestra creativo e inteligente para solucionar los problemas referidos a su campo de acción profesional; se interesa por actualizarse en los campos disciplinarios y psicopedagógicos de su trabajo y por conocer y respetar a sus alumnos porque sabe que “no se puede educar a quienes no se ama” (Ribeiro 1990:68). Esto es vocación. Y también se muestra responsable ante su trabajo y ante su actualización en los campos ya mencionados; es honesto y es leal a su vocación, a su institución, a su trabajo, a sus alumnos, a sus colegas; tiene conciencia de clase y sabe lo importante y trascendente de su labor educativa y cultural; se guía por los valores, las normas y los principios de un verdadero profesional de la educación a través de la enseñanza de una lengua extranjera. Esto es conciencia social.

Un profesional de la enseñanza de las lenguas extranjeras sabe que el mundo actual pide a sus estudiantes que cuiden su alimentación, que practiquen regularmente un deporte, que manejen las nuevas tecnologías de la informática y de la comunicación, que tengan una cultura general a niveles universitarios, que sean capaces de comunicarse en su lengua materna escuchando hablando leyendo y escribiendo y que se manejen también en, al menos, una lengua extranjera.

De ahí la importancia de su trabajo. Un estudiante que aprende una lengua y una cultura extranjeras entra en un verdadero proceso de “gimnasia mental”: mejora sus procesos del aprendizaje, y su pensamiento y su lenguaje se desarrollan. Cuando hablamos de “habilidades cognitivas”



estamos queriendo decir una serie de procesos que el estudiante pone en acción cuando estudia y aprende una lengua y una cultura extranjeras (Prieto 1992:70ss):

1. Codificación – decodificación: (hablar/escribir; leer/escuchar) consiste en transformar los códigos de fónico a gráfico y viceversa para enviar y recibir mensajes lingüísticos.
2. Comparación: es la capacidad de descubrir las relaciones de diferencia y de semejanza entre dos o más entes (palabras, sucesos, objetos...). El establecimiento de estas relaciones es la base para la clasificación y la organización del conocimiento.
3. Clasificación: es la capacidad para entender y manipular relaciones de orden subordinado o superordinado para determinar relaciones entre diferentes entes (palabras, sucesos, objetos...).
4. Razonamiento inductivo y deductivo: es la capacidad para relacionar los significados de los elementos de un grupo de palabras, sucesos u objetos a partir de una variable predeterminada.
5. Percepción y definición del problema: es la capacidad de identificar y definir las situaciones cotidianas como problemas que pueden ser resueltos. También es necesario identificar las partes de ese problema para hipotetizar una solución.
6. Relación: es la capacidad de establecer nexos y correspondencias entre diferentes entes (palabras, sucesos, objetos...).
7. Análisis – síntesis: la primera es la capacidad para identificar y separar las partes de un todo para conocer sus principios y sus elementos; la segunda es la capacidad de volver a componer ese todo a partir de sus partes.
8. Transformación: es la capacidad de establecer relaciones entre entes conocidos (palabras, sucesos, objetos...) y desconocidos para crear nuevos resultados.
9. Relación de causa – efecto: es la capacidad de interpretar y predecir posibles soluciones ante situaciones, sucesos o eventos. Implica realizar inferencias, juicios y evaluación de los elementos de la situación, suceso o evento que se está observando.
10. Toma de decisiones: es la capacidad de seleccionar la mejor y más adecuada solución a un problema. Implica discriminar previamente las posibles soluciones.
11. Pensamiento crítico: es la suma de algunas de las habilidades enlistadas arriba. Supone identificar un problema, establecer relaciones y comparaciones, analizar y sintetizar los elementos del problema, establecer relaciones de causa y efecto, etc., para definir un punto de vista personal.
12. Pensamiento divergente: al igual que el anterior, es la actuación de algunas otras habilidades ya mencionadas para proponer nuevas y originales soluciones al problema previamente identificado.
13. Solución de problemas: es la capacidad de, activando algunas de las habilidades enlistadas arriba, encontrar una respuesta a una situación problemática.

Todas estas habilidades son puestas en práctica de manera más o menos consciente cuando el alumno practica las competencias lingüístico-comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir) y, de igual modo, cuando aborda elementos culturales, antropológicos, gramaticales, etc., de su objeto de estudio. Estudiar lenguas también significa comparar culturas. La comparación de la cultura ligada a la lengua extranjera que nuestros alumnos aprenden los lleva de manera casi automática a referirse a su propia cultura. Esto los conduce a dos caminos de formación muy





importantes. Por un lado conoce la manera como los hablantes de la otra lengua viven la vida e interpretan al mundo; esto, por sí mismo, es ya muy enriquecedor porque le permite ampliar su propia visión de lo cotidiano y de lo trascendente. Por otra parte, la “interculturalidad” que se desarrolla también le permite rescatar y revalorar su propia cultura. Entre la cultura meta y la propia cultura no existen relaciones de dependencia o de subordinación: una no es mejor que la otra, simplemente son diferentes y sus practicantes responden de manera diversa a las necesidades que su entorno natural y social le imponen. Entender este relativismo cultural le permite crear mayor conciencia de su compromiso con su propia cultura (Mezzadri 2003:233ss) y ubicar a su país dentro del concierto antropológico mundial. Todo esto reviste para nuestros alumnos una importancia capital que se convierte en una de las metas más importantes del aprendizaje de otra lengua y su cultura: su ubicación en el mundo como un ciudadano del Siglo XXI, elevando la empatía con sus congéneres y permitiéndole una mejor interpretación del mundo que le toca vivir.

Si hablamos de cultura antropológica también debemos hablar de cultura “humanística”. Un estudiante de lengua extranjera aborda la lectura y el estudio de textos referidos a la Geografía, a la Historia, a la Literatura y al Arte de esa lengua. Lo anterior le permite una actualización en esos campos que redundará de manera directa en su cultura general.

Cuando estudia una lengua y una cultura extranjera, nuestro alumno se prepara para comunicarse con otras personas del mundo a partir del ejercicio de las cuatro habilidades lingüístico-comunicativas apenas enlistadas. Esto no es poco, considerando que la comunicación permitirá saber cómo piensan y cómo sienten las personas que hablan la lengua extranjera objeto de estudio, de qué manera interpretan a la vida y de qué manera resuelven sus problemas humanos y cotidianos.

Lo anterior conlleva a nuestros alumnos a ampliar de manera muy considerable sus horizontes de tipo laboral, académico y humano (la ya mencionada “herramienta” de trabajo, pero no sólo). Una persona que habla una lengua extranjera tiene mayores oportunidades y probabilidades de crecer académicamente al abordar estudios de niveles superiores en la lengua extranjera y/o en el país extranjero; esto le permite también lograr otros puestos en el trabajo, lo que redundará en las áreas económica, de prestigio social, de realización profesional, etc. También puede ampliar de manera considerable sus relaciones personales, con lo cual se enriquecerá de manera significativa en las áreas afectivas y sociales.

Un alumno de lenguas extranjeras practica sus habilidades lingüístico-comunicativas a partir de textos en donde se tratan aspectos referidos a muchos tópicos. Esto permite el desarrollo y enriquecimiento lexical y lingüístico en general. Conocer y activar nuevas palabras en sus relaciones profesionales, académicas, laborales, sociales, familiares, etc.; reconocer y activar estructuras sintácticas de alta complejidad; activar la semántica de la palabra, de la frase y del texto y usar la lengua con certeza pragmática le permitirá comunicarse con mayor riqueza y precisión. Esto es el uso del “código de alta cultura” en oposición a un “pobreza cultural”. Es deseable que los seres humanos aumenten su nivel de conciencia del entorno que los rodea y logren descifrar los códigos simbólicos complejos (Salomón 1980:18): la riqueza y precisión lexical y lingüística es un elemento importante para ello.



Los estudiantes de lenguas extranjeras se enfrentan a la tarea de comunicarse en otra lengua a partir de sus estrategias de aprendizaje y de comunicación desarrolladas en su propia lengua materna. Esto hace que, de manera consciente o no, revisen y reestructuren sus técnicas para escuchar, hablar, leer y escribir. Lo anterior no sólo como macro fenómenos lingüístico-cognitivo, sino también en las particularidades que cada competencia conlleva. Dicho de otra manera, una persona que aprende una lengua extranjera también se re-educación lingüísticamente en su propia lengua materna.

El ser humano, al imponerse retos de su interés y verlos superados, aumenta su propia autoestima. Un docente de lenguas con una alta formación en su campo será capaz de lograr que un estudiante conozca y use una lengua extranjera y, en consecuencia, le permitirá reconocer y/o descubrir algunos elementos de su potencial intelectual. Esto tendrá que redundar en la mejor percepción que el alumno tiene de sí mismo y en el potencial que se le desarrolla para realizarse en todos los campos de su interés. Sólo de esta manera, como una sumatoria de lo expuesto en los párrafos anteriores, podremos afirmar que hemos contribuido a que el estudiante desarrolle “una herramienta” para que éste lleve a cabo su proyecto personal de vida y para enfrentar su mundo con mayores probabilidades de éxito.

Un buen maestro de lenguas tiene su interlocutor ideal en un buen alumno. Y un buen estudiante también se construye. Algunas de las “recomendaciones” que podemos tener presentes y discutir con nuestros estudiantes, son las siguientes:

Los hábitos de estudio son muy importantes. Nuestro alumno debe revisarlos en cuanto al horario en el cual realiza sus tareas y se prepara, los distractores que pudieran estar presentes, las características físicas del lugar en donde lo hace, la forma en la cual organiza su trabajo, etc.

Las herramientas que la moderna tecnología nos ofrece son una realidad en la mayor parte de nuestros alumnos. Ellos son “nativos digitales” en el sentido de que acceden a ella con facilidad y saben manejarla. Es necesario, entonces, hacer buen uso de ella y constituir la en un “input” constante: la televisión por cable, la radio de banda ancha, los videos, el Internet, los medios impresos, etc.

Nuestros alumnos deben estar convencidos de que nuestro trabajo es construir en el salón de clases una comunidad de aprendizaje en donde ellos se están educando a partir del aprendizaje de una lengua extranjera. Entonces deben participar de y en ella a partir de su estado de desarrollo: aportando ideas, haciendo preguntas, proponiendo materiales, corrigiendo a sus compañeros, auxiliando al maestro, etc.

Aprender es sinónimo de gozo, de alegría, de contento. Aprender una lengua extranjera es acceder también a información que interesa y gusta a nuestros alumnos. Nuestro trabajo podría ser un momento de relajación y gozo; una oportunidad para promover la convivencia, la armonía, la colaboración entre los alumnos y el maestro. Esto no significa que el trabajo no se tome en serio o que la disciplina (en el sentido de hacer las cosas en el lugar preciso, en el momento correcto y con la técnica adecuada) se altere. Ser profesional como maestro o como estudiante no riñe con la alegría.





Nuestros alumnos deben hacer consciente y revisar frecuentemente su proyecto personal de vida en sus diferentes áreas: profesional, personal, familiar, económico, sentimental, material, etc. Si este proyecto es claro y consciente, es probable que se pueda ubicar con mayor precisión el lugar que en él tiene el aprender una lengua extranjera. Aprender otro idioma y otra cultura debe tener un objetivo dentro del proyecto personal de vida de nuestros estudiantes; sólo de esta forma se le encontrará sentido y dirección a tal empresa.

Cuidar nuestra salud física y emocional es también muy necesario e importante. La actual función de “tutor” que nos ha sido asignada como maestros universitarios es un espacio que bien puede ser aprovechado para tratar tales temas. Un docente convencido de que su trabajo es servir como mediador entre el libro y el alumno, suele olvidar que el tratar en el aula temas como la alimentación, la salud física y emocional, el deporte, el ejercicio de la genitalidad, las relaciones familiares, etc., son temas de gran importancia en la formación integral de los estudiantes. En ocasiones se asume que un estudiante universitario no desea o no necesita hablar al respecto; no es cierto. Un estudiante sano física y emocionalmente será un mejor estudiante también de una lengua extranjera.

Una de las mejores maneras de aprender es enseñar. Eso lo sabemos bien los maestros. Instemos a que nuestros alumnos compartan su conocimiento sobre la lengua que están estudiando con otros compañeros, con sus familiares, con sus otros grupos sociales. Esto no es sólo motivo de satisfacción momentánea sino también de motivación constante.

Un docente comprometido con su trabajo es fácilmente detectado por los alumnos y constituye un testimonio y un ejemplo para ellos. Nuestros alumnos necesitan saber de nuestro compromiso con ellos, con nuestra institución, con nuestro estado, con nuestro país, con el mundo. Un estudiante comprometido consigo mismo, con su familia, con su escuela, con su ciudad, con su país, con el mundo, será un excelente estudiante también de una lengua extranjera.

Estas reflexiones necesariamente no se terminan ni en este documento ni con su contenido mismo. Cada maestro podrá tener una respuesta a la pregunta que me animó a plasmar estas ideas y a compartirlas con otros colegas. Sin embargo, lo importante es tener una respuesta que no haga que nuestros alumnos se encojan de hombros y se alejen: la conciencia de la importancia de nuestro trabajo determina nuestra actitud ante él. En un mundo en continuo cambio y crecimiento, la actitud es muy importante y suele ser decisiva.

## References

1. Báez San José, Valerio (1975) Introducción crítica a la gramática generativa. Editorial Planeta. Barcelona
2. Bagna C. (2004), La competencia quasi-bilingue/quasi nativa. Le preposizioni in italiano L2, Milano, Franco Angeli.
3. Larroyo, Francisco (1993) Historia de la Educación comparada en México. Décimo octava edición. Editorial Porrúa S.A. México
4. Mezzadri, Marco (2003) I ferri del mestiere. Edizioni Guerra-Soleil. Perugia



5. Morín, Edgar. (2001) I sette sapere necessari all'educazione del futuro. Raffaello Cortina, Editore. Milano
6. Pansza, Margarita (1981) Enseñanza modular. Perfiles educativos 11, 30-49
7. Pichón Riviere, Enrique (2003) El proceso grupal. Décimo octava edición. Editorial Nueva Visión. Argentina.
8. Prieto Sánchez, María Dolores. (1992). Habilidades cognitivas y currículum escolar. Área del lenguaje. Amarú Ediciones. Salamanca
9. Ribeiro, Lidio. (1990) La educación de los educadores. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica; Ediciones El Caballito. México.
10. Salomón, Magdalena. (1980) Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. Perfiles Educativos 8, 3-24

### **Biodata**

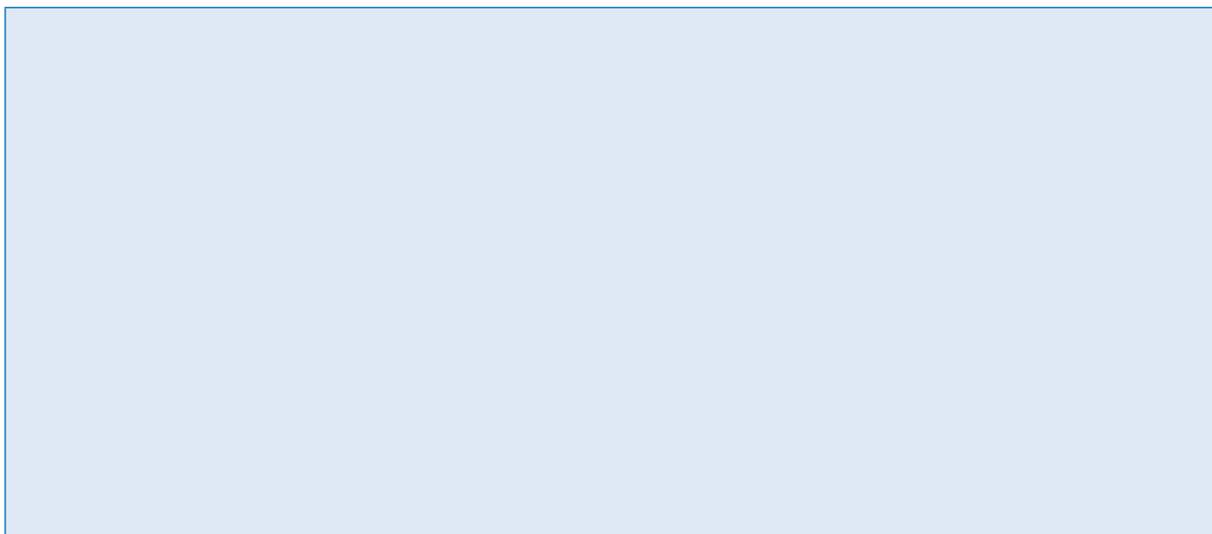
Jaime Magos Guerrero, con formación profesional a niveles de posgrado en el área de la enseñanza de las lenguas, se dedica desde hace 23 años a enseñar italiano y a colaborar en la formación de maestros en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Fundador del Encuentro Nacional de Maestros de Italiano ha ocupado diferentes puestos administrativos en su Institución. También ha incursionado en el área de la Educación a distancia. Ha publicado varios libros y artículos sobre temas de su formación y experiencia. Productor y conductor de radio cultural cree firmemente que la enseñanza de las lenguas coadyuva directamente en la formación integral del ser humano; cuando esa lengua es el italiano, el trabajo diventa poesia...

Contacto: [magos\\_messico@yahoo.it](mailto:magos_messico@yahoo.it)

[www.fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/.../Magos\\_Guerrero\\_Jaime.pdf](http://www.fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/.../Magos_Guerrero_Jaime.pdf)

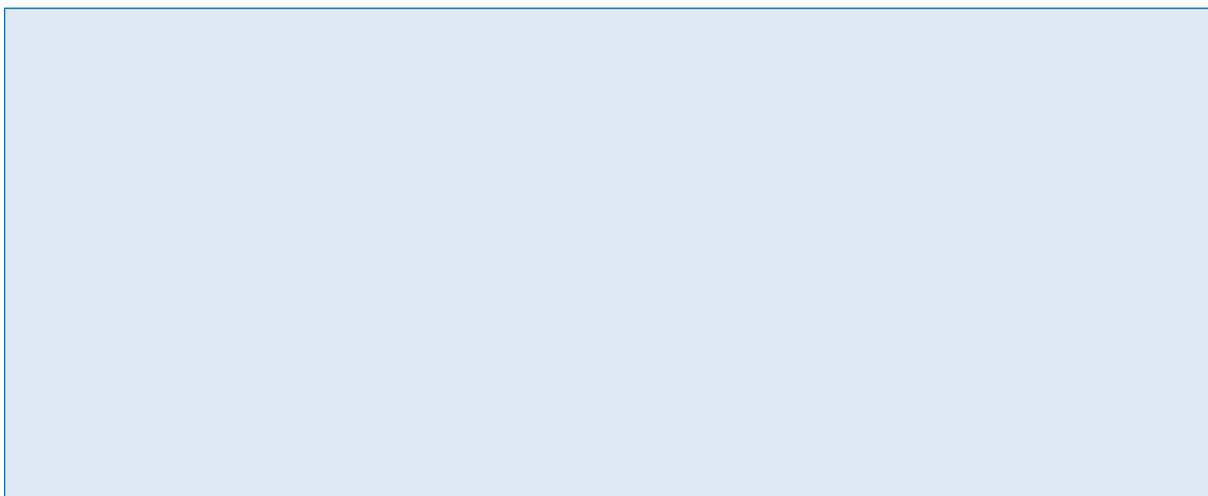
### **Actividad 1**

Describimos cinco aspectos necesarios sobre por qué existe la necesidad de enseñar y aprender una lengua extranjera en el Sistema Educativo Plurinacional.



**Actividad 2**

Al impartir una lengua extranjera, nuestro trabajo no es simplemente enseñar, sino educar. Reflexionamos sobre esto y escribimos nuestras ideas.

**Actividad 3**

Explicamos la enseñanza de lenguas extranjeras en Bolivia en términos de “práctica decadente”, “práctica profesional dominante” y “práctica profesional emergente”.

PRÁCTICA DECADENTE	PRÁCTICA PROFESIONAL DOMINANTE	PRÁCTICA PROFESIONAL EMERGENTE



**Actividad 5**

En el recuadro, escribimos los términos principales que corresponden a la habilidad aplicada cuando se practican las competencias lingüístico-comunicativas.

CODIFICACIÓN	COMPARACIÓN	CLASIFICACIÓN	RELACIÓN	ANÁLISIS SÍNTESIS	PENSAMIENTO CRÍTICO

**Lecturas de trabajo para el Tema 3****Lectura 1**

2 de julio de 2012 | 00:00:00

[elnuevodiario.com.ni](http://elnuevodiario.com.ni)

**La importancia de aprender lenguas extranjeras**

**Iván Sandino Gutiérrez | Opinión**

En la actualidad aprender lenguas extranjeras es una necesidad ineludible para los seres humanos, ya que el nivel de desarrollo alcanzado por las sociedades del tercer milenio producto de su integración económica y cultural exige el dominio de ellas. Esta realidad lingüística impone grandes desafíos a los aprendices, ya que además del dominio de su lengua materna deben desarrollar su competencia comunicativa en determinada Lengua Extranjera y en distintos contextos comunicativos.

La enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso complejo ya que implica definir una apropiada metodología, una concepción del lenguaje y la aplicación de una estrategia didáctica que facilite al aprendiz el desarrollo de sus habilidades lingüísticas de acuerdo a sus necesidades comunicativas. Además, la forma de enseñar lenguas extranjeras está relacionada con el enfoque lingüístico predominante, esto significa que existe una estrecha relación entre la teoría lingüística vigente y la metodología aplicada en el aula de lenguas extranjeras.

Por ejemplo, en algunos manuales de enseñanza del inglés como lengua extranjera encontramos orientaciones donde se pide a los aprendices que memoricen estructuras lingüísticas, repitan diá-



logos extensos y traten de imitar el acento de los hablantes nativos, actividades propias de una metodología estructuralista – conductista, la cual concibe el aprendizaje como un conjunto de hábitos.

En el contexto nicaragüense, muchos jóvenes y adolescentes han tenido la oportunidad de aprender lenguas extranjeras en academias, colegios bilingües, escuelas de idiomas, ONGs, etc. De alguna manera, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha desarrollado de forma constante con diversos fines. Veamos los siguientes casos:

La necesidad de aprender inglés para trabajar en un Call Center, espacio donde se requieren jóvenes con un dominio del inglés y un adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas, específicamente la expresión oral, la necesidad de aprender francés para algunos estudiantes de idiomas de la UNAN– Managua, ya que durante su período educativo tendrán la posibilidad de viajar a Francia a enseñar español en escuelas de educación media, de manera que necesitan un avanzado conocimiento de su Lengua Objeto de Estudio.

Finalmente, los adolescentes de educación media del Colegio Alemán Nicaragüense, los cuales requieren un dominio avanzado del alemán para su intercambio académico durante un breve período de tiempo en Alemania. Una de las finalidades de esta experiencia educativa es la consolidación del idioma y la identificación con la cultura alemana, por eso sus experiencias comunicativas se realizan solamente en la lengua meta. La lista de ejemplos se prolongaría de manera que solamente nos limitamos a estas realidades lingüísticas.

Por otro lado, existen organismos e instituciones administradas por gobiernos en su mayoría europeos cuya finalidad es difundir su lengua y cultura. En el caso del español, desde su fundación en 1991, el Instituto Cervantes con sede en Madrid y sus diversos centros en todos los continentes, especialmente en países no hispanos, se encarga de difundir la “lengua de Darío”. Además, para los otros idiomas, como el alemán, podemos mencionar el Instituto Goethe, organismo encargado de expandir la cultura alemana y cuya sede está en Múnich.

Con relación al italiano, la sociedad Dante Alighieri. Con la visión de enseñar la “lengua de Víctor Hugo” se presenta la Alianza Francesa. Referente al idioma del mundo anglosajón, la lengua del “Tío Sam y Shakespeare” el más hegemónico en la actualidad. En el contexto europeo se presenta el British Council. Finalmente tenemos un centro de reciente creación encargado de promover y difundir la cultura china denominado Instituto Confucio.

El aprendizaje y adquisición de Segundas Lenguas o Lenguas Extranjeras puede concretizarse en diferentes contextos sociolingüísticos y educativos, asimismo es relevante tomar en cuenta dos aspectos: el aprendizaje en un contexto natural y el aprendizaje en un contexto formal. En el primer caso, nos referimos a la tendencia a “pescar” la segunda lengua por inmersión, es decir en el país donde se habla la lengua extranjera. La otra posibilidad es aprender la lengua extranjera en un contexto formal, pero sin interactuar con hablantes nativos, ni vivir en el país de la Lengua Objeto de Estudio. Ejemplo: estudiar alemán en el Centro de Idiomas de la UCA o inglés en una escuela capitalina. Aprender lenguas extranjeras es una realidad lingüística inevitable.

\* *Msc. UNAN–Managua.*



**Actividad 1**

Mencionamos las habilidades lingüísticas requeridas para las siguientes especialidades:

Derecho	
Agronomía	
Computación	
Educación	
Medicina	
Ingeniería	
Artes	
Antropología	
Filosofía	

**Lectura 2**

**Jueves, 30 de Marzo de 2000**

**Profesor José Luis Dell'ordine**

**El aprendizaje de una lengua extranjera**

**EDUCACIÓN-FORMACIÓN**

La experiencia en la enseñanza a personas adultas de una segunda lengua sugiere, en quehacer cotidiano, muchas reflexiones e ideas prácticas que pueden parecer obvias y que probablemente vosotros conocéis; sin embargo, creo que es útil articular aquellas que podríamos considerar básicas, en el conjunto de la formación continua. Para ello repaso brevemente el concepto de educación permanente, así como la importancia de no aislar los conocimientos en la disciplina o la programación del curso de idioma correspondiente. Los objetivos del presente proyecto educativo a su vez deben adecuarse al perfil medio del estudiante al que está destinado, es decir, a personas adultas, que son capaces de controlar su propio aprendizaje, de aprovechar su experiencia personal y profesional, así como de criticar todos los aspectos del proceso. A continuación dedicaré algunas líneas a la caracterización de la clase de lengua extranjera y por último, a modo de conclusión, referiré distintas estrategias de aprendizaje ensayadas en los cursos de formación continua.

**Introducción**

La reflexión sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera, L2 en la formación continua se basa necesariamente en la importancia del concepto de educación permanente, como principio organizador de la misma.





Se trata de un concepto relativamente reciente, los primeros trabajos sobre el tema datan de 1919, fecha en la que se publicó, en Gran Bretaña, el informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción. El documento afirmaba: “la educación de adultos debe ser asequible a todos, a la vez que permanente”. Desde aquella fecha, el concepto se ha ido consolidando y ampliando. En 1970 el Consejo de Europa determinó que éste debía ser la base de la política educativa futura e hizo público el volumen Educación permanente, que recoge los trabajos de dieciséis autores en torno a la definición, estrategias, métodos y realizaciones concretas de la educación continua. En 1979 el mismo organismo internacional celebró en Siena el Symposium “Una política de educación permanente para hoy”, donde se consideraba a la educación permanente como sistema de los sistemas educativos. A su vez la UNESCO ha impulsado la educación permanente considerándola “la idea rectora de las políticas educativas de los años futuros”. Como todos sabemos, éste es el marco de referencia en el que FORCEM ha trabajado desde el primer acuerdo tripartito de diciembre de 1992 hasta hoy.

Aunque las características del aprendizaje de una lengua extranjera exigen por sí mismas un planteamiento didáctico abierto y continuo, es decir, una metodología que ofrezca la posibilidad de enriquecer los conocimientos adquiridos con otros anteriores o sucesivos que conformen la competencia lingüística del alumno; desde el concepto educativo permanente, es necesario además, integrar los contenidos en una perspectiva futura, no sólo por su aplicación a los diversos campos profesionales, sino también para continuar el nivel alcanzado con nuevos cursos de formación, como demuestra el hecho de que un número elevado de personas repita la experiencia de formación en FOREM. En definitiva, la programación de los cursos de idiomas es especialmente idónea para tender puentes hacia otras ramas del saber que dominen o pretendan dominar los destinatarios, así como para desarrollar una motivación al estudio permanente.

Los factores sociales más importantes que determinan la demanda actual de formación pueden resumirse en tres puntos:

- a) Una mayor exigencia educativa debido al acceso generalizado de la población a los distintos niveles educativos.
- b) Las transformaciones de las estructuras productivas que generan movilidad de los puestos de trabajo
- c) Aumento del tiempo de ocio

En correspondencia con ellos, los objetivos de la formación continua en una lengua extranjera, L2, se podrían sintetizar del siguiente modo:

- a) Adquirir y actualizar los conocimientos lingüísticos para facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; como es el caso de los módulos de idioma extranjero para los exámenes de acceso a la universidad de mayores de 25 años.
- b) Mejorar la cualificación profesional o adquirir preparación para el desarrollo de otras profesiones. Puesto que el sistema educativo tradicional en muchos casos es insuficiente en la dedicación al estudio de lenguas extranjeras, al tiempo que el mercado europeo exige una competencia alta.



- c) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social y cultural. A veces un curso de formación ofrece una segunda oportunidad para adquirir capacidades comunicativas en otro idioma o para afrontar una situación de cambio en la vida privada y profesional.

Para concluir los aspectos preliminares, quiero señalar que el hecho de que el aprendizaje que no se vea reducido al periodo escolar de infancia y juventud, implica la exigencia, en la educación continua, de unos estudios no tradicionales (McKenzie y Otros, 1979:20); ya que deben fomentar la diversidad de oportunidades individuales: es importante respetar la demanda del estudiante de cualquier edad y circunstancia personal, tanto si éste aspira al certificado como si se contenta con enriquecer su vida mediante unos estudios constantes, periódicos u ocasionales. Por lo tanto, es evidente que los medios para el aprendizaje adulto son, a su vez, distintos de las del aprendizaje escolar; deben ser los propios de una educación abierta, en la cual cada alumno, de manera autónoma, sea capaz de aprender a aprender y de diseñar su propio curriculum.

### **I. Características del estudiante de formación continua**

El estudiante al que nos dirigimos tiene unos rasgos de autonomía y responsabilidad que son ventajosos desde el punto de vista motivacional, pero que al mismo tiempo implican una mayor complejidad por lo que respecta a sus objetivos y al funcionamiento de la clase. El adulto realiza un gran esfuerzo para dedicar parte de su tiempo a la formación, a menudo es tiempo que disfrutaba con su propia familia. En muchos casos pretende, mediante este esfuerzo, conseguir habilidades que le ayuden en su profesión, o que sean complemento de su vida laboral; por lo tanto, aprende para cambiar de vida, bien sea profesional o socialmente. Ello determina unas expectativas de aprendizaje muy por encima de otro tipo de estudiante y como consecuencia:

- a) el aprendizaje no es parte de una rutina o mecánica gregaria.
- b) Requiere un esfuerzo mantenido, que exige así mismo una “satisfacción relativa”, mantenida a lo largo del curso.

Ambos aspectos explican el considerable índice de abandono y las frecuentes crisis por frustración ante un método pedagógico inadecuado o por la autoexigencia demasiado alta ante los compañeros. En la clase de idioma extranjero es frecuente enfrentarse con situaciones de auto-compasión del estudiante, actitudes de impotencia, miedo a la actuación en el grupo y ansiedad por obtener resultados rápidos y visibles.

#### **I.1. Dificultades del aprendizaje en edad adulta**

Todo proceso educativo entraña un esfuerzo de cuyas condiciones podremos sacar partido si somos capaces de proponer funcionamientos alternativos. Según García Arretio (1986: 14; 1989) estas son algunas de las dificultades del adulto en relación con el aprendizaje:

- a) La perspectiva de alcanzar altas metas soñadas en la adolescencia, se reduce. A veces tienen una exigencia meramente pragmática.
- b) Disminuye la curiosidad juvenil.





- c) La inteligencia se estanca y la memoria disminuye. No le interesan las ideas abstractas y teóricas, prefiere los problemas de la vida real.
- d) Se reduce la reacción sensorial y perceptiva, por lo cual el aprendizaje suele ser más lento.
- e) Quien tiene poca experiencia en el estudio se cree poco dotado para el logro de determinadas metas de tipo intelectual.
- f) A los adultos cada vez les cuesta más adaptarse a nuevas situaciones.
- g) Cansancio y escasez de tiempo para dedicarlo al esfuerzo intelectual.

## I.2. Una forma de aprender diferente

Estas y otras dificultades que podríamos enumerar no implican que el adulto esté incapacitado para aprender como las personas de menor edad, sino que forzosamente sus formas de aprender son diferentes. Tigh (1983) afirma que ello se debe a un distinto funcionamiento psicológico y al tipo de actividad que realizan, lo cual repercute en sus formas de aprender y también en la metodología didáctica que debemos emplear.

Estos son algunos de los condicionantes del aprendizaje de adultos que nos encontramos con mayor frecuencia:

- a) Forman grupos heterogéneos en:
  - edad
  - intereses
  - motivación
  - experiencia
  - aspiración.
- b) El papel de estudiante es marginal o provisional.
- c) El interés gira en torno al bienestar, el ascenso laboral o la autoestima.
- d) Los objetivos son claros y concretos, elegidos y valorizados.
- e) Los logros y éxitos serán deseados intensamente o con ansiedad.
- f) Existe preocupación por el fracaso.
- g) Posible susceptibilidad e inseguridad ante las críticas.
- h) A menudo arrastra el peso de experiencias de aprendizaje frustrantes que le convencen de que no es capaz de adquirir una lengua extranjera.
- i) Fuentes de conocimiento heterogéneas, a veces contradictorias.
- j) Mayor concentración en clase, lo cual favorece el aprovechamiento del tiempo en clase.
- k) Posee mecanismos de compensación para superar las deficiencias y los recursos de la experiencia.
- l) Necesita alternancia y variabilidad, por su relativa capacidad de un esfuerzo intelectual prolongado.

## II. Aspectos específicos del proceso de adquisición de una lengua extranjera, L2

El aprendizaje de la L2 puede resultar una pesadilla si el estudiante lee el syllabus de cualquier manual o herramienta de trabajo orientada al adulto. Símbolos fonéticos, ejercicios de repetición gramatical, vocabulario, verbos irregulares, expresiones hechas, dictados... todo ello mezclado



con los manidos tópicos de conversación: presentaciones, saludos, teléfono, hotel, etc. No es extraño que el estudiante de formación continua reaccione con perplejidad ante la cantidad de tareas que se acumulan en estos materiales, y al mismo tiempo muestre un cansancio anticipado ante la escasa originalidad del método, que le recuerda sus anteriores intentos o fracasos de acercarse al incomprensible inglés o alemán por ejemplo.

Es cierto que el aprendizaje de la L2 requiere una considerable inversión de tiempo y esfuerzo que sólo se ve recompensado con la constancia del trabajo diario; esta dificultad se enfrenta con la necesidad de conseguir resultados inmediatos. Por otra parte, el alumno también debe ser consciente de que inscribirse en un curso de lenguajes sectoriales, en los cuales se desarrolle la aplicación de la L2 a campos como la economía, el comercio o el turismo, exige una competencia notable en la lengua standard, lo cual es muy poco habitual en grupos de trabajo heterogéneos. Por esta razón, sea cual sea el nivel de especialización programado en el curso, en mi opinión conviene revisar los contenidos esenciales para mantener la comunicación y ordenar los conocimientos previos del estudiante, por dos motivos:

1) en primer lugar para que él sepa lo que sabe, lo cual por lo general es mucho más de lo que piensa. De esta forma puede participar activamente en la planificación de los contenidos. A menudo creemos haber olvidado el vocabulario sobre un tema o las expresiones que ayudan a desarrollar una situación, sin embargo apenas nos proponen un trozo de texto, oral o escrito, o un juego de palabras, somos capaces de recordar lo que parecía perdido.

2) En segundo lugar para relacionar el curso presente con otras experiencias y métodos de trabajo, de acuerdo con el concepto de educación permanente al que nos referimos. Así se puede salvar una discontinuidad en el proceso educativo, a la vez que se comparte información entre los miembros del grupo, es decir, los contenidos provienen unas veces del profesor y otras de los compañeros.

Esta tarea requiere un poco de paciencia cuando los participantes proceden de niveles educativos dispares, pero la racionalización del proceso es siempre valiosa para:

- a) Desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- b) Diagnosticar los puntos fuertes y débiles como discente
- c) Describir un estilo de aprendizaje y seleccionar las condiciones en las que aprende mejor
- d) Superar los bloqueos personales en el aprendizaje
- e) Aprender de la experiencia y del entorno (televisión, prensa, ordenador, etc).
- f) Ayudar a otros a aprender.
- g) Continuar el estudio de forma autónoma al finalizar el curso.

La experiencia demuestra que el aprendizaje es más efectivo cuanto más claro tenga el individuo cual es el objetivo perseguido y el lugar en el que se encuentra en la actualidad. El alumno necesita especialmente al inicio del trabajo, una orientación para no perderse ante la infinidad de ejercicios y habilidades que recogen los materiales publicados. No le interesa aprender para hacer bien un test de evaluación o para completar una página del libro, quiere saber cuál es la utilidad práctica de ese esfuerzo y si puede aportarle algo para conseguir sus objetivos finales.





El estudio de una L2 requiere el desarrollo de lo que se denominan “cuatro destrezas”: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Es necesario mantener un equilibrio entre ellas para obtener una competencia lingüística adecuada. Ahora bien, en muchos casos, el alumno está familiarizado con la expresión y comprensión escrita y se encuentra inseguro e incómodo en la expresión y comprensión oral. Consciente de ello, a menudo él mismo se autocompadece por no haber aprovechado mejor las oportunidades de estudio del pasado y en ocasiones el argumento sirve de “cohartada” para mantener una actitud pasiva ante las propuestas de actividad de práctica oral. Para compensar esta laguna generalizada no son suficientes las unidades programadas en los materiales didácticos de enseñanza de idiomas, puesto que en ellos se presupone un proceso de aprendizaje paralelo y homogéneo. Así pues, el profesor debe encontrar un modo de reforzar dichas destrezas casi sin que el alumno se dé cuenta, para vencer su resistencia inicial y para no saturarlo con un esfuerzo demasiado prolongado que podría tener un efecto contraproducente. Aquí entran en escena las transferencias culturales y la interdisciplinariedad, ya que, según la habilidad del docente, es posible poner en relación los intereses extralingüísticos de los participantes y los puntos fuertes de su personalidad.

### III. Algunas estrategias de aprendizaje de una L2

Teniendo en consideración el proyecto de educación continua y las características de sus destinatarios, creo que debemos adoptar una metodología didáctica lo suficientemente flexible como para asumir todas las circunstancias enumeradas. En mi opinión sería recomendable elaborar o adaptar los materiales al perfil del grupo de estudiantes, según sus necesidades profesionales y culturales. Los materiales usados en clase no sólo deben ser útiles y atractivos para una determinada acción formativa, sino que además deben soportar un examen crítico por su parte para que sea posible intercambiarlos en el futuro.

El multimétodo funcional tiene la ventaja de que mezcla hechos y situaciones de comunicación dando oportunidades para la elección del estudiante. Éste puede encargarse de parte de la tarea formativa del grupo, por ejemplo proponiéndole un trabajo personalizado que constituya una futura guía de consulta, es decir, una base para el uso continuo de la L2; es el caso de las prácticas de textos comerciales o la elaboración de dossiers, catálogos o representación de situaciones relacionadas con su profesión.

Los alumnos, en la medida de lo posible, deben ser ellos mismos, pero también han de desarrollar cierta capacidad de improvisación, a través de ficciones, y de abstracción, mediante discusiones impersonales. De este modo se puede desarrollar la imaginación y la curiosidad por temas ajenos, lo cual enriquece la personalidad y de paso sirve para ampliar vocabulario. Éste último merece un énfasis especial, habremos conseguido una ayuda en el proceso de aprendizaje aún más valiosa que la gramática.

Puesto que si somos capaces de organizar su adquisición y focalizar su empleo variando las situaciones, Otra estrategia de estudio consiste en la inclusión deliberada de material muy difícil junto a otros adecuados al nivel de aprendizaje. Es evidente que para desarrollar las capacidades orales debemos contar con grabaciones y materiales auténticos. En la vida real, en la cual están inmersos nuestros estudiantes, los hablantes nativos no separan lo fácil de lo difícil, ni pronun-



cion pausadamente en consideración al hablante extranjero; sería un error filtrar todo lo que el alumno no conoce porque crearíamos una lengua artificial que defraudará al alumno en el futuro. Lo importante es hacerle comprender al que se trata de situaciones normales en las que es necesaria una comprensión parcial, suficiente para realizar la tarea propuesta.

Hay una serie de instrumentos de aprendizaje que han adquirido connotaciones negativas debido al abuso de los mismo en el sistema educativo tradicional, aunque todavía resultan muy útiles en la adquisición de la L2, me refiero a la gramática, la memorización, los dictados y el uso de la lengua materna en clase. Los estudiantes adultos exigen las explicaciones gramaticales clásicas, frecuentemente encuentran confusos los escasos cuadros gramaticales de los manuales y nada les reconforta tanto como una buena batería de ejercicios de gramática en la pizarra. En las encuestas que paso a mis alumnos generalmente la gramática está colocada en segundo lugar, en una puntuación del 1 al 5, inmediatamente después de la expresión oral. Ello se debe a que las nociones gramaticales son un asidero lógico para el estudio individual de la lengua, de modo que pueden ir proporcionándose en la medida en la que el grupo lo demande. También la memorización es necesaria para la mayoría de los estudiantes, lo cual puede proponerse como un juego, con canciones o como prueba entre pequeños grupos. Los dictados mejoran tanto la comprensión oral como la corrección ortográfica y ayudan a asentar conocimientos si el profesor usa los textos para actividades libres de expresión. Por último, cuando todos los estudiantes comparten una lengua madre, no está prohibido usarla en clase, ésta puede ayudar a hacer las explicaciones más rápidas y precisas.

La dificultad de incluir en un curso de idioma extranjero materiales y metodologías distintas consiste en coordinar las actividades. Creo que es necesario un equilibrio entre variedad y regularidad, porque si existe demasiada variedad los alumnos pierden sus propios objetivos y el esfuerzo realizado se desaprovecha.

Con respecto a la evaluación, creo que será positiva siempre que el alumno haya progresado con respecto a sus propios objetivos. Se debe transmitir la idea de que cada individuo conseguirá un resultado distinto, puesto que la valoración relativista considera el progreso unipersonal de los participantes.

Estas reflexiones son sólo un reflejo de la práctica diaria en la clase de lengua, aunque como siempre la realidad enriquece y sorprende mucho más que la teoría y nos enseña que la mejor estrategia de aprendizaje es escuchar y recoger la planificación que los estudiantes proponen, porque en definitiva son ellos los que diseñan y modelan el proyecto de formación continua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAURE, E. y Otros (1980). Aprender a ser. Madrid, Alianza/UNESCO.  
GARCÍA ARRETIO, L. (1986). Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia. Badajoz, UNED.  
(1989). La educación. Teorías y conceptos. Madrid, Paraninfo.  
MCKENZIE, N. y Otros (1979). Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria. Madrid, UNESCO.  
TIGHT, M. (1983). Adult learning and education. London, Croom Helm.



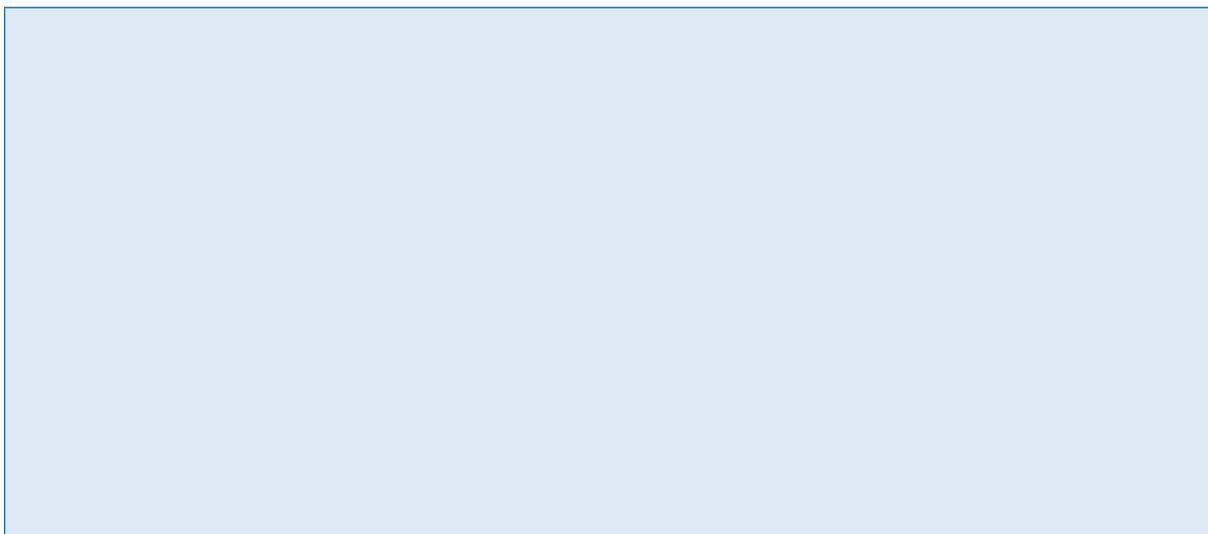
**Actividad 1**

Buscamos realidades en el quehacer cotidiano en las que un adulto vea la necesidad de aprender una lengua extranjera.

En la vida social	
En su vida profesional	
En la vida familiar	

**Actividad 2**

Desarrollamos el argumento de que la dedicación al estudio de lenguas extranjeras en el sistema educativo tradicional en Bolivia es insuficiente para satisfacer la exigencia de una competencia alta en el ámbito profesional.



### Actividad 3

Mencionamos algunas formas de aprender lenguas extranjeras utilizadas por los adultos y formas utilizadas por los niños.

ADULTOS	NIÑAS Y NIÑOS

## II. Actividades de Formación Comunitaria

### Lectura obligatoria Común

- Por una pedagogía de la pregunta. Paulo Freire y Antonio Faudez. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2013.
- Paulo Freyre y Antonio Faudez. “El Maestro sin Recetas”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2015.

Estas lecturas son comunes a todas las Áreas de Saberes y conocimientos y ambos niveles del SEP; al interior de las CPTes se desarrollarán debates y discusiones de los textos a lo largo del Segundo Momento.

Para realizar esta actividad se debe planificar mínimamente 2 reuniones de la CPTe para dialogar sobre el texto propuesto, es importante problematizar nuestra práctica educativa y plantear propuestas que coadyuven a desarrollar procesos educativos pertinentes. Como resultado de esta actividad se deberá presentar el siguiente informe:

- Como resultado de las actividades presentaremos un ensayo sobre la labor educativa cotidiana a partir de las lecturas “obligatorias” comunes a todas las Áreas de Saberes y Conocimientos, cuya extensión no exceda las 3 páginas tamaño carta, letra Tahoma 10, interlineado 1,15 y márgenes 2,5 superior e inferior y 3 cm izquierda y derecha.

## III. Actividades de Concreción Educativa

La presente actividad tiene como fin fortalecer los lazos del trabajo comunitario de las CPTes estableciendo espacios de diálogo y debate para implementar el MESCP en las Unidades Educativas. Es de vital importancia que el trabajo desarrollado al interior de cada CPTe posibilite, a través del diálogo, la coordinación para la concreción de los procesos educativos en el marco del MESCP. A la vez es imprescindible que se generen espacios de apoyo y complementación en el desarrollo del trabajo de maestras y maestros para articular las Áreas de saberes y conocimientos a partir



del PSP en la práctica educativa; esto quiere decir que los contenidos nuevos que resultaren del análisis desarrollado con esta Unidad de Formación deben ser llevados a la práctica pedagógica a través de la coordinación de actividades con maestras y maestros de la CPTe.

En ese sentido la concreción educativa es el lugar donde se realiza la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos a partir del desarrollo de propuestas de trabajo común, que definan las CPTes, para lograr los objetivos del PSP.

- Trabajo en CPTes para coordinar cómo articular entre distintas áreas acciones de la concreción educativa a partir del desarrollo de propuestas de trabajo comunes para lograr los objetivos del PSP.

### Actividades de las CPTes

Se sugiere iniciar la actividad tomando en cuenta las siguientes preguntas que deberán ser respondidas por las y los maestros en las CPTes.

¿Qué contenidos vamos a abordar en nuestra práctica educativa? Las y los maestros, integrantes de la CPTe, exponen los Contenidos que trabajarán durante el primer bimestre de la gestión 2017.

¿De qué manera los contenidos que vamos a desarrollar pueden aportar a la implementación del PSP en nuestra Unidad Educativa? (Se debe tomar en cuenta el PSP que actualmente se está desarrollando)

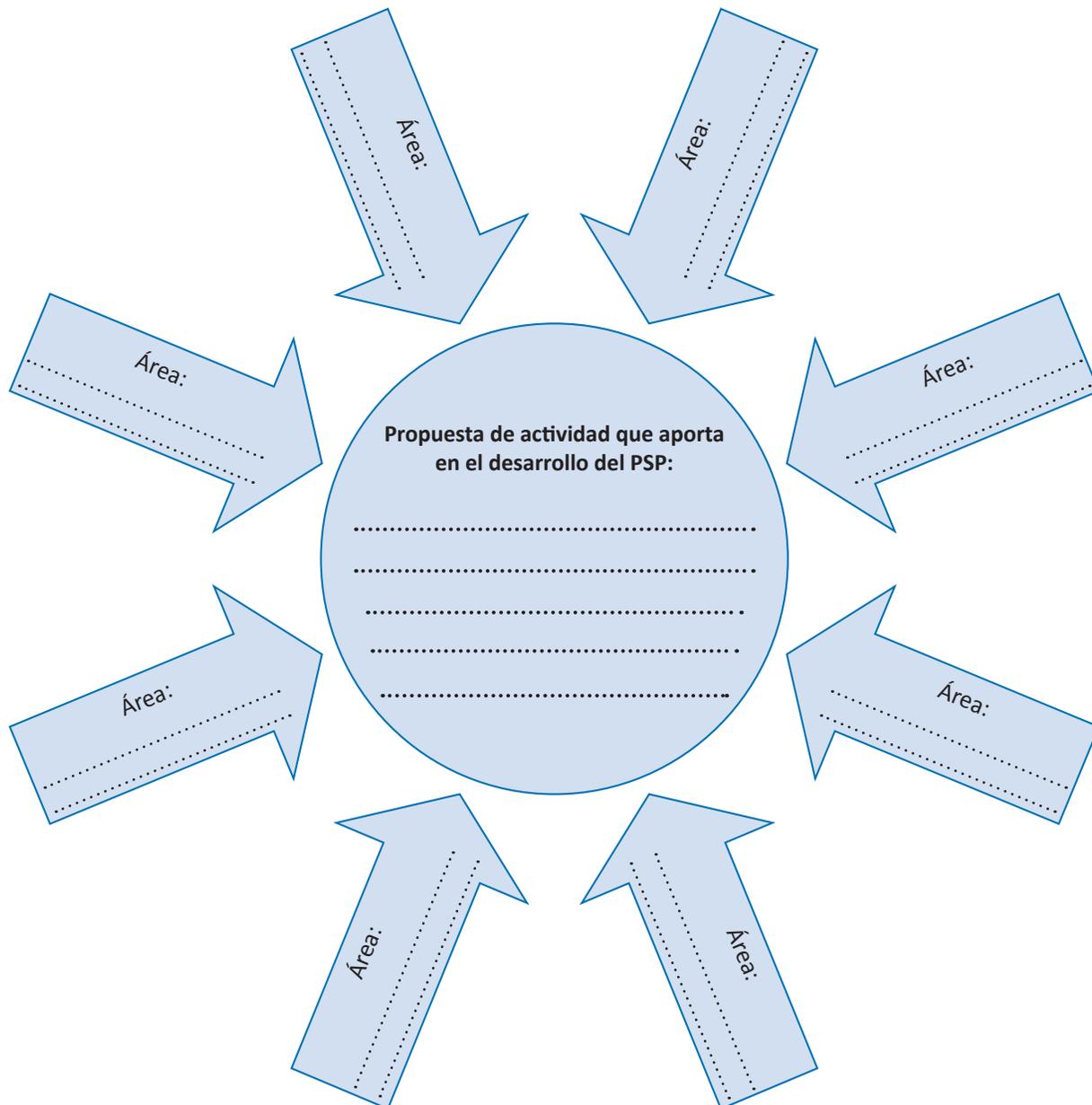
¿Qué Estrategias Metodológicas proponemos para desarrollar los contenidos de nuestras Áreas? En función de los Contenidos y el PSP propuesto, planteamos actividades que posibiliten su concreción en un Proceso Educativo.



A partir de las respuestas, y de manera coordinada entre maestras y maestros, identificamos posibles actividades comunes que posibiliten la articulación de las diferentes Campos de Saberes y Conocimientos. En el gráfico siguiente anotamos:

- En el círculo anotamos la actividad propuesta que aporten en el desarrollo del PSP.
- En las flechas anotamos qué elementos de cada Área de Saberes y Conocimientos serán desarrollados en actividad propuesta.

## PROPUESTA



A partir del ejercicio desarrollado realizamos el ajuste de nuestra planificación. Para lo señalado, ayudaría el siguiente cuadro:

Áreas de Saberes y Conocimientos									
Contenidos articulados de los planes y programas									

De la misma forma este es el momento de llevar a la práctica pedagógica todo lo que hemos comprendido desde las experiencias desarrolladas y la teoría que nos propone la Unidad de Formación, así con las y los estudiantes desarrollaremos los conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes de las naciones y pueblos desde el nuevo sentido que tiene y con ello trabajaremos de manera concreta lo que se pretende con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, para esto realizaremos las siguientes actividades en relación a cada tema trabajado:

## TEMA 1

### Actividad 1

Analizamos e interpretamos los diferentes lenguajes utilizados en las diversas obras artísticas heredadas de las NPIOs de nuestro contexto.



**Actividad 2**

Realizamos un análisis comparativo del significado de los lenguajes utilizados por las NPIOs ancestrales y los que utilizamos en la actualidad.

LENGUAJES UTILIZADOS POR LAS NPIOs ANCESTRALES	LENGUAJES UTILIZADOS EN LA ACTUALIDAD

**Actividad 3**

Elaboramos mensajes aplicando códigos de nuestras culturas ancestrales.

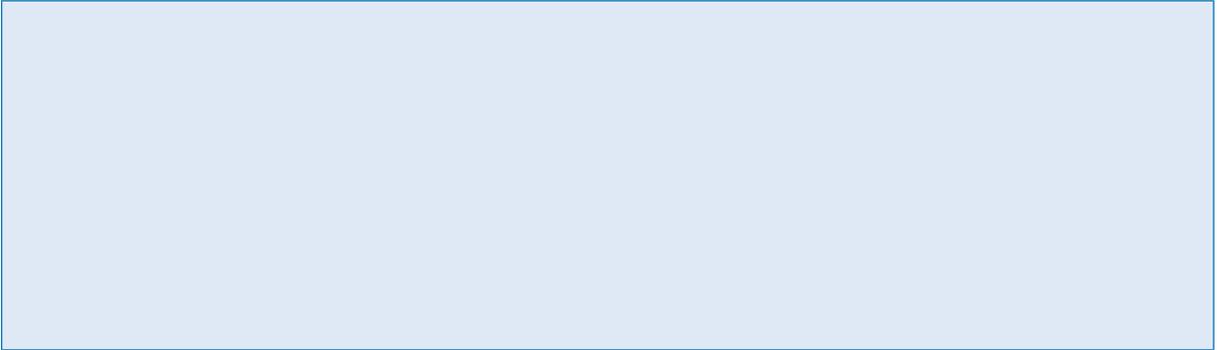
**TEMA 2****Actividad 1**

Reflexionamos sobre los aspectos positivos que reporta el uso de una lengua extranjera en nuestra cotidianidad.



### Actividad 2

Hacemos un listado de expresiones comunes en lenguas extranjeras utilizadas en nuestro contexto.

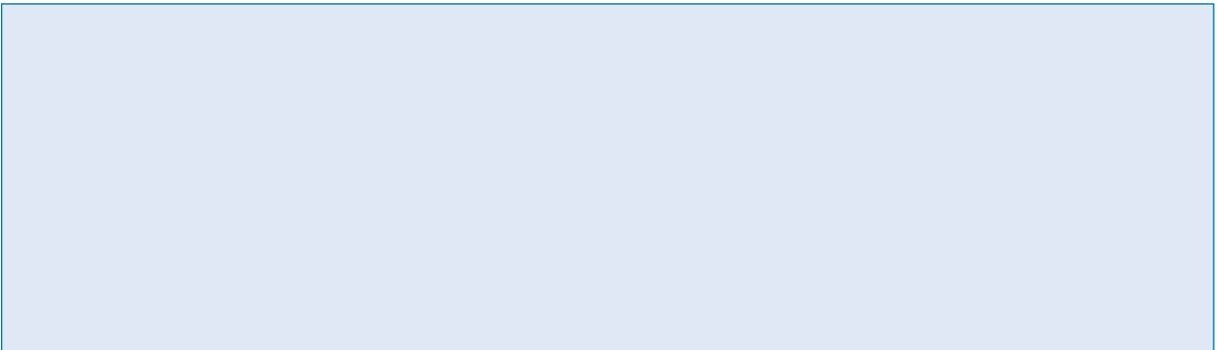


Escenificamos diversas situaciones comunicativas en las que los hablantes no comparten el mismo código lingüístico.

### TEMA 3

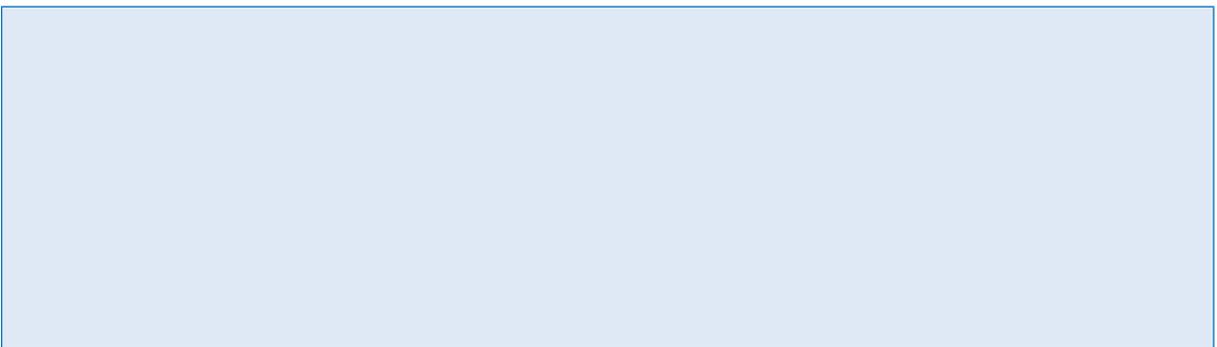
#### Actividad 1

Reflexionamos en grupos si es posible considerar que existen todavía lenguas superiores a otras.



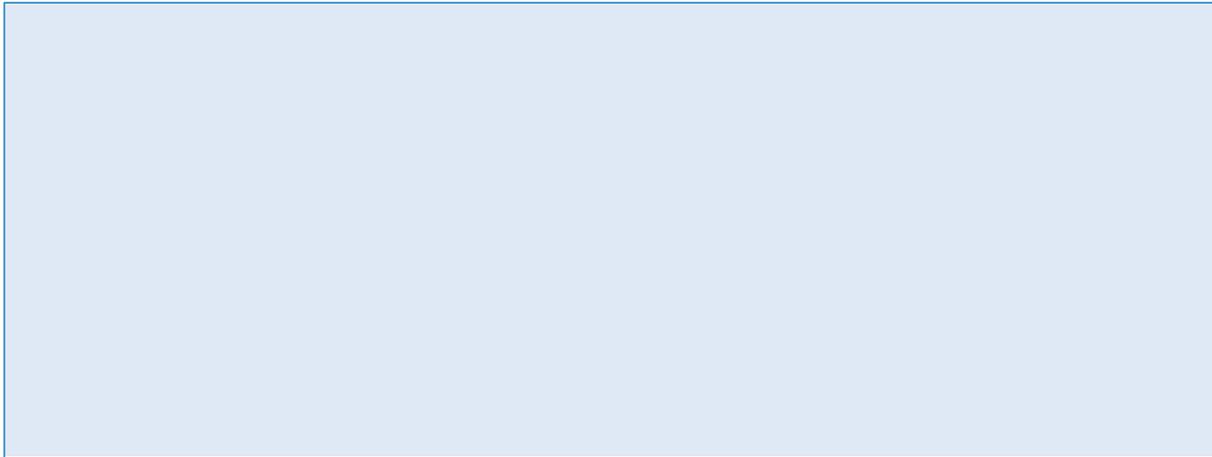
#### Actividad 2

Preparamos un guión para un diálogo en el que se utilicen solo lenguajes alternativos.



### Actividad 3

Proponemos un listado de temas que nos ayuden a trabajar la lengua extranjera para la convivencia armónica.



## MOMENTO 3

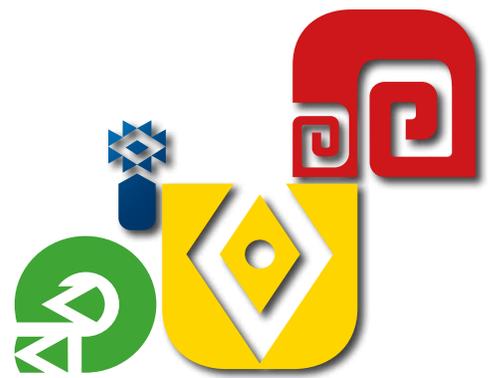
### Sesión Presencial de Socialización (4 horas)

En ésta, socializaremos los trabajos presentando los siguientes productos:

#### Producto de la Unidad de Formación

- a) Presentación del ensayo breve, por cada maestra o maestro, sobre la las lecturas de
  - Paulo Freyre y Antonio Faundez. “Por Una Pedagogía de la Pregunta”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2013.
  - Paulo Freyre y Antonio Faundez. “El Maestro sin Recetas”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2015. (máximo tres páginas)
- b) Registro de Procesos educativos desarrollados a partir de la implementación de los Planes de Desarrollo Curricular.
- c) Registro de los Procesos educativos desarrollados en la Formación Comunitaria en el MESCP (Maestras y maestros que no se encuentran en servicio activo).





*“Juntos Implementamos el Currículo  
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

